

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELIANA SANTIAGO GONÇALVES EDMUNDO

**O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA SOB A PERSPECTIVA DO
LETRAMENTO CRÍTICO**

Curitiba
2010

ELIANA SANTIAGO GONÇALVES EDMUNDO

**O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA SOB A PERSPECTIVA DO
LETRAMENTO CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado em Letras, Área de Concentração Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Clarissa Menezes
Jordão

Curitiba
2010

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Edmundo, Eliana Santiago Gonçalves

O ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico / Eliana Santiago Gonçalves Edmundo. – Curitiba, 2010.

241 f.

Orientadora: Profª. Drª. Clarissa Menezes Jordão

Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Língua inglesa – estudo e ensino – escolas públicas – Paraná. 2. Língua inglesa – leitura – crítica – escolas públicas.

I. Título.

CDD 372.6521



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

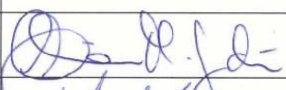
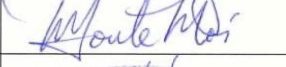
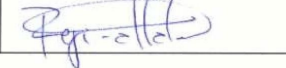
PARECER

Defesa de dissertação da mestranda ELIANA SANTIAGO GONÇALVES EDMUNDO para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

As abaixo assinadas CLARISSA MENEZES JORDÃO, WALKYRIA MONTE MÓR e REGINA CÉLIA HALU arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
CLARISSA MENEZES JORDÃO		Aprovada
WALKYRIA MONTE MÓR		Aprovada
REGINA CÉLIA HALU		Aprovada

Curitiba, 28 de setembro de 2010.



Prof.ª Dr.ª Maria José Foltran
Coordenadora

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, a todas as pessoas que marcaram a minha vida, sempre me ajudando na construção de projetos e sonhos: minha família, meus amigos, colegas de trabalho, alunos e professores brilhantes. A seguir, dedico imensamente e inteiramente esta - por que não 'obra'? - a uma pessoa especial, que surgiu num momento em que os sonhos tinham perdido o sentido e que não parecia mais ser possível a conclusão de um projeto antes tão desejado. O encontro, a luz, o acolhimento, as palavras, a orientação, a presença, a dedicação, a amizade, o carinho, a participação me deram força diária e, assim, pude seguir em frente e finalizar a escrita da dissertação que ora apresento.

A você, Gerson Foltran, com o meu eterno agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, certamente, pela sua presença em todos os momentos, abençoando e mostrando sempre os caminhos a seguir.

Um agradecimento especial à minha família: meus pais pelo excelente suporte à minha formação; Álvaro (*in memoriam*) que, mesmo sem saber, muito contribuiu por sua assistência e incessante encorajamento; e meus queridos filhos, Amanda, Marcelo, Lisandra e Luís Felipe pelo enorme apoio, estímulo e paciência nas horas de ausência.

Agradeço, também, ao especial amigo, companheiro e parceiro de trabalho, Dirceu José de Paula, partícipe desta pesquisa, pelo mútuo aprendizado de vida no campo profissional e particular, e pelas valiosas contribuições sem as quais o trabalho não teria sido realizado.

Quero reiterar meus agradecimentos à equipe diretiva do colégio em que se realizou a presente pelo acolhimento, e aos alunos da 8ª série do ensino fundamental anos finais (9º ano) pelo aceite, colaboração e participação no trabalho.

À Profª. Drª. Clarissa Menezes Jordão, minha gratidão pela brilhante orientação, confiança em meu trabalho e por me fazer acreditar na realização desta pesquisa, apoiando-me, principalmente, naqueles momentos que aparentavam não ter solução.

Deixo aqui o meu eterno agradecimento aos colegas conhecidos no Departamento de Ensino Fundamental da SEED/PR, pelo estímulo aos estudos; aos membros do Grupo de pesquisa “Identidade e leitura” da Universidade Federal do Paraná, pelos diálogos constantes, ajuda e amizade; e aos professores conhecidos desde o meu ingresso no magistério que, direta ou indiretamente, colaboraram para o enriquecimento deste meu trabalho, em especial, à Profª Drª. Vanessa Andreotti, Profª Drª. Telma Gimenez e Profª. Doutoranda Lilian Ianke Leite, pelo exemplo admirável de profissionalismo e compromisso com a educação, servindo de fonte de inspiração.

Obrigada, ainda, às professoras doutoras Adriana Brahim e Miriam Sester Retorta, pelas preciosas sugestões durante o Exame de Qualificação.

Por fim, agradeço a todos aqueles cujos nomes não foram citados neste espaço, mas que passaram por minha vida, na trajetória desta pesquisa, e expressaram desejos de sucesso, seja com uma palavra, uma atitude ou um pensamento.

*É preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto
as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que
elas me digam - estranho castigo, estranha falta, é preciso
continuar, talvez já tenha acontecido, talvez já me tenham dito,
talvez me tenham levado ao limiar de minha história, diante da
porta que se abre sobre minha história, eu me surpreenderia
se ela se abrisse.*

Michel Foucault

RESUMO

O principal objetivo dessa pesquisa é investigar o ensino de Língua Inglesa na educação básica sob a perspectiva do letramento crítico, analisando de que maneira os pressupostos teóricos dessa abordagem materializam-se no trabalho do professor em sala de aula. A proposta envolveu a construção de dados nas aulas de Inglês de uma turma de 8ª série do ensino fundamental de um colégio da rede pública do estado do Paraná, pelo período de um ano letivo. As atividades planejadas e desenvolvidas nas aulas em conjunto com o professor colaborador, durante todo o percurso de investigação, foram observadas e analisadas sob os princípios da etnografia (André, 1997, 1998; Bortoni-Ricardo, 2008; Clifford, 1986; Nunan, 1992; Wielewicki, 2001), com o intuito de responder as seguintes questões direcionadoras: (I) Como se caracteriza o ensino de LI sob a perspectiva do LC no espaço de educação formal investigado? (II) Quais são os efeitos do ensino de LI sob a perspectiva do LC? A partir de um arcabouço teórico embasado em concepções contemporâneas de linguagem, desenvolvido por teorias pós-estruturalistas, o trabalho coloca em evidência a concepção de língua como discurso (Bakhtin, 1992, 1999; Foucault, 2002) e discute o letramento crítico como uma proposta de ensino que prioriza o entendimento de como os textos constroem o mundo e as nossas identidades, e de como os discursos operam nos espaços sociais e moldam a representação da realidade (Cervetti *et al.*, 2001; Shor, 1997). A 'leitura' é vista como uma leitura crítica de mundo e não apenas de palavras (Freire & Macedo, 1987). Sendo assim, as categorias de análise para a interpretação dos dados considerou: a) a concepção de língua, e (b) a problematização dos textos. Tais características foram observadas em três momentos: (1) na seleção de conteúdos e materiais didáticos; (2) no tratamento dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, juntamente com (3) no processo de avaliação adotado. Diante das observações de aulas e demais instrumentos empregados para a construção e análise de dados, identifiquei que essa abordagem de ensino contribui para desenvolver o sentido de agência dos alunos, fundamentando-se na negociação de sentidos dos textos. Tais evidências foram percebidas por meio dos diferentes modos de produção de sentidos e de representação manifestadas pelos sujeitos pesquisados, não se limitando às formas linguísticas de significação. Os resultados da pesquisa podem provocar reflexões sobre o papel da língua inglesa no mundo globalizado, e da ação docente dos professores de Inglês em contextos de escola pública.

Palavras-chave: Ensino de Inglês, Escola da rede pública, Letramento crítico, Língua como discurso, Leitura e problematização dos textos.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to investigate English language teaching in the field of basic education from the perspective of critical literacy, analysing how the theoretical assumptions of this approach materialize in the work of teachers in the classroom. The proposal involved the building of data in English lessons in an 8th-grade class of elementary education at a public school in the state of Paraná, during one school year. The activities planned and developed in class together with the collaborator, throughout the course of investigation, were observed and analysed under the principles of ethnography (André, 1997,1998; Bartoni-Ricardo, 2008; Clifford, 1986; Nunan, 1992; Wielewicki, 2001) with the aim of answering the following questions: (I) How can we characterize English language teaching from the perspective of critical literacy in the space of formal education? (II) What are the effects of the English language teaching from a critical literacy perspective? From a theoretical framework based on contemporary language conceptions as developed by post-structuralist theories, this work highlights the conception of language as a discourse (Bakhtin, 1992, 1999; Foucault, 2002) and discusses critical literacy as an educational proposal which prioritizes the understanding of how texts construct the world and our identities, and how discourses operating in social spaces can the representation of reality (Cervetti, 2001; Shor, 1997). 'Reading' is seen as critical reading of the world and not just words (Freire & Macedo, 1987). Thus, the categories for data interpretation considered: (a) language as discourse and (b) questioning of texts. These characteristics were observed in three moments: (1) the selection of contents and materials; (2) the treatment of contents developed in the classroom, along with (3) the evaluation process adopted. Using class observation and other instruments for data construction and analysis, I identified that this teaching approach helps students to develop a sense of agency based on the negotiation of the meanings from texts. Such evidences were perceived by the different ways of meaning making and representation used by the research subjects, not limited to linguistic forms of meaning. The results obtained can lead to reflections on the role of English in a globalized world, and teaching activities of English teachers in public school contexts.

Key words: English teaching, Public school, Critical Literacy, Language as discourse, Reading and text questioning.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PLANEJAMENTO ANUAL.....	97
QUADRO 2 – PLANEJAMENTO ANUAL DE AULA.....	99
QUADRO 3 – ATIVIDADES AVALIATIVAS DO 1º. BIMESTRE	111
QUADRO 4 – ATIVIDADES AVALIATIVAS DO 2º. BIMESTRE	111
QUADRO 5 – ATIVIDADES AVALIATIVAS DO 3º. BIMESTRE	112
QUADRO 6 – ATIVIDADES AVALIATIVAS DO 4º. BIMESTRE	112
QUADRO 7 – ORGANIZAÇÃO DO CAPÍTULO 4.	120
QUADRO 8 – LISTAGEM DE CONTEÚDOS.....	121
QUADRO 9 – TEXTO “ <i>LIST FIVE EXAMPLES OF: STEREOTYPING AND DISCRIMINATION?</i> ”	130
QUADRO 10 – TEXTO “ <i>AN OPINION FROM KENYA</i> ”	134
QUADRO 11 – TEXTO “ <i>WAR</i> ”	139
QUADRO 12 – ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	145
QUADRO 13 – INSTRUÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO POEMA	153
QUADRO 14 – TEXTO “ <i>DEFINING WANTS AND NEEDS</i> ”	155
QUADRO 15 – ROTEIRO PARA ENCAMINHAMENTO DA ATIVIDADE REFERENTE AO FILME “ <i>BLAME IT ON LISA</i> ”	162
QUADRO 16 – TEMAS E SUBTEMAS DOS TEXTOS.....	167

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CÍRCULOS CONCÊNTRICOS	54
FIGURA 2 – CATEGORIAS DE ANÁLISE	118
FIGURA 3 – PRÍNCIPE E PRINCESA DE MÔNACO NO RIO DE JANEIRO EM JANEIRO DE 2008	124
FIGURA 4 – CARTÃO A	128
FIGURA 5 – CARTÃO B	128
FIGURA 6 – PÁGINA DA INTERNET 1	131
FIGURA 7 – PÁGINA DA INTERNET 2	131
FIGURA 8 – CAPA DO LIVRO “ <i>GOLDILOCK AND THE THREE BEARS</i> ”	137
FIGURA 9 – ATIVIDADE : “ <i>THESE ARE THINGS THAT I WANT/THESE ARE THINGS THAT I NEED</i> ”	150
FIGURA 10 – SLIDE DO FILME “BLAME IT ON LISA” 1.....	159
FIGURA 11 – SLIDE DO FILME “BLAME IT ON LISA” 2.....	159
FIGURA 12 – SLIDE DO FILME “BLAME IT ON LISA” 3.....	160
FIGURA 13 – SLIDE DO FILME “BLAME IT ON LISA” 4.....	160
FIGURA 14 - TEXTO PRODUZIDO POR UMA ALUNA NO 4º BIMESTRE.....	170
FIGURA 15 - ATIVIDADE REFERENTE AOS ESTEREÓTIPOS DE 'FATHER'	171
FIGURA 16 - ATIVIDADE REFERENTE AOS ESTEREÓTIPOS DE 'VILLAIN'	172

LISTA DE SIGLAS

AC	– Abordagem comunicativa
DCE	– Diretrizes Curriculares para a educação básica do estado do Paraná
DEB	– Departamento de educação básica
DEF	– Departamento de ensino fundamental
DEM	– Departamento de ensino médio
ELT	– English Language Teaching
IES	– Instituição de ensino superior
LA	– Linguística aplicada
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	– Língua Estrangeira
LI	– Língua Inglesa
LC	– Letramento crítico
MEC	– Ministério da Educação
OCEM	– Orientações curriculares para o ensino médio
ONG	– Organização não-governamental
PC	– Pedagogia crítica
PPC	– Proposta Pedagógica Curricular
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PTD	– Plano de Trabalho Docente
SD	– Sequência didática
SEED	– Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TIC	– Tecnologia da Informação e comunicação
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
USP	– Universidade Estadual de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PRIMEIRAS PALAVRAS.....	14
SITUANDO O PERCURSO.....	19
Minha experiência escolar.....	19
Minha vivência no magistério.....	20
A troca de experiências.....	21
O encontro com novas teorias.....	23
RUMO AOS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	29
PROBLEMATIZAÇÃO	33
1. O ENSINO DE LI NA EDUCAÇÃO BÁSICA: VISÕES CONTEMPORÂNEAS.....	38
1.1 O ENSINO DA LI EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO.....	39
1.2 INGLÊS: UM OLHAR INTERPRETATIVO	47
1.2.1 A posse da língua: status, opressão ou emancipação	51
1.2.2 Reflexões em busca das teorias de LC	58
1.3 O LETRAMENTO CRÍTICO.....	63
1.3.1 Texto.....	71
1.3.2 Leitura	74
2. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	77
2.1 PRINCÍPIOS DA PESQUISA DE BASE ETNOGRÁFICA	78
2.2 A ETNOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	84
2.3 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA	88
2.4 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE	91
3. A ARQUITETURA DAS AULAS.....	94
3.1 PREPARAÇÃO DAS AULAS.....	95
3.1.1 Seleção de conteúdos.....	96
3.1.2 Encaminhamento metodológico.....	103
3.1.3 Avaliação	105
3.2 EXPOSIÇÃO DAS AULAS	113
3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	114
4. TECENDO UM DIÁLOGO COM OS DADOS.....	117
4.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA.....	120
4.1.1 Etapa 1: seleção de conteúdos	121
4.1.1.1 Temas e subtemas dos textos.....	122
4.1.1.2 Gêneros textuais.....	129
4.1.1.3 Procedimentos de construção de sentidos.....	141
4.1.2 Etapa 2: encaminhamento metodológico	145

4.1.2.1 Preparação e exploração.....	146
4.1.2.2 Problematização.....	148
4.1.2.3 Expansão.....	152
4.1.3 Etapa 3: avaliação.....	157
4.2 ABORDAGEM DE LEITURA/PROBLEMATIZAÇÃO DOS TEXTOS	165
4.2.1 Etapas 1 e 2: seleção de conteúdos e encaminhamento metodológico.....	166
4.2.2 Etapa 3: avaliação.....	169
4.3 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS.....	195
ANEXOS.....	210
APÊNDICE.....	212

APRESENTAÇÃO

Nas tramas da pesquisa

O que registrei nesse texto dissertativo, hoje minhas palavras, são ecos de outras vozes que foram por mim interpretadas, ao longo da minha história como estudante, professora e pesquisadora, e que agora fazem parte do meu discurso. Eu precisava registrar o conhecimento construído nessa trajetória de aprendizados, fundamentá-lo e partilhar algumas experiências que, junto comigo, falam, nas interpretações que aqui foram registradas.

É uma exposição que se constitui numa trama, onde, num paralelo com a arte, o saber válido cientificamente se entremeia e caminha junto com outros, nem sempre tão legitimados. Comparo estes ao discurso do 'louco', termo mencionado por Foucault (2002) para explicar que o discurso que prevalece socialmente é o do indivíduo que detém o poder. Segundo o autor, o louco é aquele sujeito cujo discurso é impedido de circular como o dos outros; porém, quando escutado, é concebido como uma palavra de verdade. Ao chamar a atenção para as relações entre saber e poder, fugindo das definições convencionais, Foucault nos mostra que tais relações não podem ser apagadas, mas que é possível haver um deslocamento de posição do que é saber marginal e do que é saber legítimo.

Assim, aberta a uma multiplicidade de práticas e acontecimentos, e inspirada em Foucault, que nos convida a questionar a nossa 'vontade de verdade' (*ibidem*, p. 51), procurei, por entre as teias e tramas do ensinar e do aprender, experimentar um novo paradigma. Procurei discutir alguns saberes (legítimos e marginais), frutos do meu constante questionamento, tomando o discurso no seu caráter de acontecimento.

Não sei se escolhi ou se fui escolhida pelo tema. Pode ser que tenham sido as duas coisas ou, talvez, não tenha sido uma questão de escolha, e sim de encontro, de afinidade, de envolvimento, de crença ou de todas juntas. A explicação que sustento, no momento, é simples - na esteira dos recentes estudos sobre o letramento crítico, as histórias são concebidas como interpretações e o sujeito é construído no discurso. Sendo assim, perceber-se no processo de ouvir o outro, na interação, é também um diálogo com a própria atividade de pesquisa em que estamos debruçados.

Por isso, o convite que faço ao leitor é o de caminhar entre as tramas do texto, produzindo sentidos, observando, interpretando, criticando, criando e recriando, enfim, ajudando a tecer uma reflexão que não se finda ao final destas páginas, mas que (re)começa a cada leitura, sempre permeada de novos sentidos e de valores pessoais.

INTRODUÇÃO

O futuro não é um lugar para onde nos dirigimos, mas um que estamos criando. As trilhas para ele não são encontradas, mas construídas. Esse processo transforma tanto o CONSTRUTOR quanto o DESTINO.¹

Paraná Teachers of English, Pathmakers²

PRIMEIRAS PALAVRAS

Falar da presença da Língua Estrangeira (doravante LE), como disciplina escolar no Brasil é remontar à história do país (LEFFA, 1999; NICHOLLS 2001, SIVEIRA, 1999). Historicamente, várias línguas já se integraram ao currículo, em caráter obrigatório ou opcional, e, por vezes, foram suprimidas, em decorrência da organização da sociedade brasileira.

Desde a década de 70, o ensino da Língua Inglesa (doravante LI) tem sido privilegiado, dado o *status* dessa língua, principalmente em função das demandas geradas pelos processos de internacionalização da economia, no período pós-guerra e de desenvolvimento tecnológico dos últimos anos. Ainda que seja reconhecida a importância da diversidade linguística e da pluralidade de oferta no currículo escolar, regimentada pela legislação atual³, atualmente a escolha da língua

¹ Tradução livre minha do original em inglês, assim como todas as demais epígrafes em inglês desta dissertação. No original: "The future is not some place we are going to, but one we are creating. The pathways towards it are not found, but made. The making of those pathways change both the MAKER and the DESTINATION".(2001).

² O autor desse texto é desconhecido, embora tenha sido referência para um grupo de professores de Inglês do estado do Paraná do qual fiz parte, denominado "*Pathmakers*", em 2001.

³ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N. 9394/96, Art. 26, inciso 5º, na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

a ser ensinada parece ter se alinhado ao papel e à posição que ela exerce na sociedade (GIMENEZ, 2004).

Sobre essa tendência no ensino de LE na educação básica, Fogaça & Gimenez discorrem que,

[desde] o tempo em que estávamos sob o jugo português, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil vem passando por transformações. De uma época em que servia a uma classe dominante (que precisava estudar no exterior ou circular pelos salões europeus com desenvoltura) até chegar aos nossos dias, em que o aprendizado tem sido frequente equacionado com a língua inglesa, foram muitas as mudanças sociais.(2007, p.178-179)

Essas transformações, mencionadas pelos autores, têm despertado o interesse de estudiosos que buscam discutir, dentre outras questões, as práticas de ensino e de aprendizagem de LI, sobretudo as efetivadas no âmbito de escola pública (ANDREOTTI *et al.*; 2005; CRISTOVÃO & GIMENEZ, 2005). Em tais contextos, o conflito entre objetivos e justificativas para a aprendizagem de LI, por um lado, e as práticas de sala de aula por outro lado, parecem ser mais evidenciados, talvez por conta dos diferentes papéis que a LE tem exercido na sociedade através dos tempos e/ou talvez por outros motivos combinados com este. A questão principal aqui, todavia, é de que existe uma relação contraditória entre os objetivos da inserção de LI na grade curricular da escola pública e as práticas de ensino de LI, conflito que evidencia a necessidade de mais investigações na área do ensino de LI na escola pública brasileira.

Seguindo essa linha de interesse, o trabalho que me proponho⁴ a desenvolver

⁴ Utilizarei, nesta dissertação, um texto em primeira pessoa do singular para expressar a minha vida, as minhas práticas e a voz de pesquisadora.

no decorrer desta dissertação foi motivado pelo desejo de conhecer como se processaria o ensino de LI na escola da rede pública sob a perspectiva do letramento crítico (doravante LC), investigando de que maneira os pressupostos teóricos dessa abordagem⁵ podem se materializar no trabalho do professor em sala de aula.

É uma pesquisa na área de concentração de Estudos Linguísticos inserida na linha de pesquisa “Ensino, aprendizagem e aquisição de línguas estrangeiras”. A proposta inscreve-se numa concepção híbrida linguístico-educacional⁶ por tratar-se de uma investigação concernente ao ensino de LI, mas que busca na Linguística Aplicada (doravante LA) o embasamento teórico acerca dos vários aspectos da língua. Significativamente, a LA na condição de ciência com metodologia e conceitos próprios fornece subsídios teóricos para discutir concepções de língua e examinar as metodologias que têm perpassado o ensino de LE) no Brasil. No caso deste trabalho, tais subsídios serão considerados com o intuito de mapear o cenário em que se instaura a proposta educacional do LC no Brasil.

Para falar da cientificidade da LA, tomo as palavras de Almeida Filho (1991, p.8) ao dizer que a “LA é científica na medida em que definiu seu objeto de pesquisa, nomenclatura e procedimentos explícitos de pesquisa”, dito de outra maneira, não são as outras ciências que dão o respaldo científico à pesquisa de LA, e sim ela mesma. Para explicar o caráter independente e interdisciplinar da LA, considero os estudos de Rajagopalan quando este confere à LA como um campo de

⁵ Refiro-me ao termo abordagem como um conjunto de noções filosóficas que orientam a prática (ALMEIDA FILHO, 1996, p. 12).

⁶ Apropriei-me dessa expressão com base no termo cunhado por Spolsky & Hult, *Educational Linguistics*, em 1974, o qual resultou, em parte, de uma analogia com o termo *Educational Psychology*, e, em outra, da intenção de mostrar como algumas partes da Linguística podem ser diretamente relevantes para questões educacionais e vice-versa. (SPOLSKY & HULT, 2008, p.2).

investigação transdisciplinar” (*apud* Pennycook, 2006, p.76). Conforme sinaliza o mesmo estudioso, trata-se de uma abordagem que “tem o objetivo de atravessar fronteiras numa posição reflexiva” (*ibidem*, p. 73).

Nesses moldes, a LA consiste num movimento que passa a examinar um conjunto de teorias e, numa posição reflexiva, questiona sobre o quê e por que atravessa, articulando, assim, ação e mudanças. Compreendo essa como uma posição epistemológica que se aproxima das teorias que embasam o LC, na medida em que a LA caminha na direção, dentre outros aspectos, de compreender a globalização, o processo de interação cultural, as maneiras de pensar o uso da linguagem como localizado dentro de modos múltiplos de difusão semiótica, a inter-relação do local dentro do global (Pennycook, 2006). Nas palavras de David Scott (1999, p. 4 *apud* Pennycook, 2006, p.70), é uma visão de LA cujas “posições devem ser lidas como contingenciais, as histórias como locais, os sujeitos como construídos e o conhecimento como enredado no poder”.

Sendo assim, analisar as práticas do ensino de LI por LC, à luz de estudos concernentes a essa abordagem educacional, constitui a proposta desse trabalho. Minha intenção geral no desenvolvimento da pesquisa é buscar entendimentos sobre como se caracterizam as práticas em sala de aula e quais os efeitos dessa abordagem de ensino.

Para atender aos objetivos acima delineados, a proposta envolveu a construção de dados nas aulas de LI de uma turma de 8^a série⁷ do ensino fundamental de uma escola pública⁸ do estado do Paraná, pelo período de um ano

⁷ Equivalente ao nono (9º) ano, conforme a Lei nº 10.172/2001, que regulamenta a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos a partir do ano letivo de 2006.

⁸ Informações sobre o *lócus* da investigação, sujeitos e comunidade investigada, na qual se desenvolveu a referida pesquisa de campo, serão detalhadas no **Capítulo 2**.

letivo, cujo professor se percebeu e declarou atuando dentro da proposta do LC.

A escolha do enfoque desse estudo deu-se em função da minha vivência como professora de LI e pesquisadora. Grande parte do meu interesse nesta pesquisa nasceu de uma caminhada exploratória orientada por algumas inquietações que, ao longo da sua trajetória, deixaram algumas marcas - um processo singular, permeado por questionamentos, preocupações e interpretações que foram se integrando ao meu cotidiano, provocando novas visões de mundo e, assim, engendrando em mim marcas que me possibilitaram a constante aprendizagem e a construção de outros modos de pensar e de atuar.

Como o meu projeto de pesquisa parte da minha experiência prática, decidi começar este trabalho investigativo e dissertativo com uma introdução em que procuro partilhar com o leitor um pouco sobre o percurso da minha formação acadêmica e profissional.

Minha intenção, com as reflexões que seguem, é a de apresentar uma síntese do percurso realizado, bem como dos aspectos que, sob meu ponto de vista, merecem ser destacados como contribuições valiosas para a realização desta pesquisa. Busco também localizar a minha perspectiva teórica, relacionando os aspectos tratados às opções nas quais me debrucei para fundamentar o presente estudo.

Após os esclarecimentos sobre a escolha e o desenvolvimento do tema, bem como as características gerais do trabalho e as dificuldades encontradas em sua elaboração, esboçarei os objetivos e os limites da pesquisa feita. Na sequência, aponto a formulação do problema para, então, apresentar as linhas estruturais desta dissertação e a articulação entre as suas diversas partes.

SITUANDO O PERCURSO

Minha experiência escolar

Creio que o interesse em pesquisar a prática docente de LI remonta às minhas experiências como estudante do 2º grau, conforme nomenclatura da época⁹, quando comecei a cursar inglês numa escola de idiomas.

Àquela época, com um certo grau de ceticismo, eu percebia diferenças no ensino de inglês realizado no colégio e no curso de línguas, assim como identificava avanços expressivos na minha aprendizagem desde então. Foi uma situação muito produtiva em termos de marcas porque me convocou a questionar as práticas de ensino de LI que eu presenciava como aluna nos dois espaços educacionais. O repúdio às aulas, que para mim eram sem sentido na escola, e o interesse pelo ensino de LI despertado na escola de idiomas me incentivaram a ingressar no curso de Letras.

Minha experiência acadêmica

No meu processo acadêmico, na cidade de São Paulo, o que era apenas percepções de uma estudante intensificou-se, transformando-se em inquietações. Durante os três anos da graduação no curso de Letras, presenciei algumas situações semelhantes àsquelas vivenciadas no colégio – desinteresse, despreparo e desenganos de ambos, professores e estudantes, em relação ao ensino e à aprendizagem da LI. Os alunos, de modo geral, demonstravam expectativas de

⁹ Refere-se ao 2ºano do Ensino Médio, de acordo com a LDBEN Nº 9394/96.

aprender a LI e tornarem-se fluentes por conta dos estudos na universidade. Já os professores pareciam almejar maior grau de proficiência dos alunos, tanto no ingresso ao curso de Letras quanto no seu egresso. Foram descaminhos que levaram alguns colegas a desistirem do curso ou do exercício do magistério no percurso da graduação.

Minha vivência no magistério

Após dois anos dedicados às disciplinas teóricas, retornei à escola de ensino regular para desenvolver o estágio de observação e a prática de ensino. As marcas da minha vida escolar, ainda tão presentes e recentes, começaram a afetar o início da minha vida profissional. Eu me preparava para ser professora e me deparava diante de um conflito: não poderia exercer a função docente na educação básica, assumindo uma postura que, enquanto aluna, eu rejeitava. Tinha dúvidas quanto ao ensino de LI em escolas da rede pública, tendo em vista o contexto, o público alvo e o estatuto da disciplina de LE no currículo que, por ser compulsória¹⁰, desconsidera interesses ou motivações para a sua aprendizagem.

Tive encontros e desencontros, algumas vezes, com possíveis respostas aos meus questionamentos, após a conclusão do curso de graduação e início das atividades de docência na escola pública para turmas de Ensino Fundamental (anos finais) e Médio, até conhecer profissionais cujos conhecimentos eram também

¹⁰ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N. 9394/96, na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, a partir da 5ª série, e no currículo do Ensino Médio, deverá ser incluído, obrigatoriamente, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

marcados por incertezas teóricas. A participação no sub-programa de formação continuada para professores de LI da rede estadual do Paraná¹¹ promoveu o meu encontro com professores e pesquisadores que também se questionavam a respeito dos objetivos de ensino de LE e do papel do professor de línguas na educação básica da escola pública.

A troca de experiências

O caráter reflexivo das discussões realizadas nos seminários e cursos, proporcionados pelo referido programa, fez com que questões relacionadas à cidadania, mudança e senso de agência¹², construção de identidade, reflexão crítica sistêmica e educação sustentável¹³, ideologia¹⁴, *empowerment*¹⁵ entrassem em confronto com as convicções e crenças sobre porque ensinar LI na escola pública e,

¹¹ Refiro-me à segunda fase do Programa de capacitação de professores para o ensino de língua inglesa no Estado do Paraná (Projeto Paraná ELT) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) iniciado em outubro de 2001. Nessa fase, que compreendeu o período de outubro de 2001 a dezembro de 2002, o modelo de educação profissional do referido programa encontrava-se inserido na dimensão 'sustentabilidade e participação', conforme Andreotti (2005, p. 219).

¹² Termo entendido como “ação reflexiva e transformadora. Pressupõe auto-reflexão sobre a experiência e a história pessoal e social, envolvendo pensamento crítico e ação. Não é baseada simplesmente na autodeterminação humana – é instruída por discursos que ao mesmo tempo possibilitam e bloqueiam a produção de significados pelos agentes, atuando no entretempo das significações” (WIELEWICKI, 2002, p. 96).

¹³ O termo sustentável refere-se a “a habilidade de um sistema se manter em relação ao seu ambiente” (STERLING, 2001, p. 54). A educação nesses moldes será comentada mais adiante na **Introdução** dessa dissertação.

¹⁴ Como a discussão do conceito ideologia não faz parte do objetivo desse trabalho, quero indicar, apenas em nota, que partilho da visão de Bakhtin, nas palavras de Ball & Freedman (2004, p.4) quando o autor concebe ideologia “de forma geral, ao modo no qual membros de um dado grupo social enxergam o mundo”.

No original: “*it can refer in a more general sense to the way in which members of a given social group view the world*”.

consequentemente, afetassem o meu modo de conceber a escola, o papel do professor e as aulas de LI.

O grupo era movido por preocupações e interesses comuns, embora fosse composto por sujeitos oriundos de contextos educacionais diversos do estado do Paraná. Assim, integrei-me a um ambiente onde várias subjetividades se encontraram e confrontaram entre si. Recorro aos dizeres de Ball & Freedman (2004, p.6), ao referenciar as ideias de Bakhtin, para explicar a minha compreensão sobre como a interação com os outros colegas de área tornou o meu processo reflexivo, até então individualizado, mais abrangente:

Para entender a importância da inserção da ideologia na linguagem, na alfabetização e na aprendizagem em contextos onde pessoas diversificadas se reúnem, primeiramente notamos que, segundo Bakhtin/Medvedev (1978), a inserção ideológica acontece dentro do que ele chama de "ambiente ideológico" (p. 14). De acordo com Bakhtin/Medvedev "A consciência humana não entra em contato com a existência diretamente, mas por meio do conceito ideológico circundante no mundo" (p.14). Com efeito, o ambiente ideológico - seja na sala de aula, no trabalho, na família, ou em alguma outra comunidade local - media a inserção da pessoa no mundo ideológico e oferece oportunidades que permitem o desenvolvimento dessa parte essencial de nosso ser. Em ambientes ideológicos caracterizados por uma diversidade de vozes, nós esperaríamos não apenas novos desafios de comunicação, mas também oportunidades e possibilidades estimulantes para expandir a nossa compreensão do mundo.¹⁶

Acredito que as reflexões em grupo promoveram mudanças em mim e,

¹⁵ "O termo pode ser traduzido como: ato de fortalecer o fraco, ato de dar poder ao fraco", segundo Brahim, 2001, p. 4. Ainda nesse espaço, acho importante explicitar ao leitor algumas questões sobre as citações e as referências bibliográficas. É relevante informar que todas as traduções de palavras e das citações desta dissertação, cuja bibliografia encontra-se em língua inglesa, são de minha autoria. Em algumas situações, optei por manter determinados termos na língua original, apenas destacando-os em itálico, considerando o amplo conhecimento acadêmico de tais termos ou pelo fato de que a tradução comprometeria o sentido dos mesmos.

certamente em todos os envolvidos - os diferentes tipos de conhecimentos¹⁷ “relacionaram-se uns com os outros em um processo de constante transformação” como argumenta Jordão (2005, p.31) ao discorrer sobre como o contato com outras formas de conhecer oferece aos sujeitos diferentes maneiras de produção de sentidos. Juntos, desafiamos leituras, comparamos interpretações, expusemos contradições. Foi como se eu transformasse a minha realidade em objeto de questionamento.

O encontro com novas teorias

Como consequência do processo vivenciado, passei a acreditar no potencial das práticas de reflexões problematizadoras na formação dos educadores, e também em como elas podem tornar-se um componente essencial para uma proposta de educação com vistas à transformação. Essa crença tem respaldo nas noções de reflexão educacional amplamente debatidas por Dewey (*apud* RAMALHO, 2003), Vygotsky (1987, 1989) e Freire (2001). Segundo observaram esses estudiosos, para que haja reflexão sobre a ação e a consequente modificação

¹⁶ No original: “To understand the importance of ideological becoming for language, literacy, and learning in context where diverse people come together, we first note that according to Bakhtin/Medvedev (1978), ideological becoming happens within what he calls “the ideological environment”(p.14). According to Bakhtin/Medvedev, “Human consciousness does not come into contact with existence directly, but through the medium of the surrounding ideological world” (p.14). In effect, the ideological environment – be in the classroom, the workplace, the family, or some other community gathering place – mediates a person's ideological becoming and offers opportunities that allow the development of this essential part of our being. In ideological environments characterized by a diversity of voices, we would expect not only new communication challenges, but also exciting opportunities and possibilities for expanding our understanding of the world” (2004, p.6).

¹⁷ O conceito de conhecimento pauta-se em Maturana (2005) e será aprofundado, posteriormente, nos **Capítulos 1 e 2**.

da prática, conceituada por Freire (2001) de *práxis*¹⁸, são necessários espaços coletivos para o diálogo.

No tocante ao diálogo, Freire afirma que ele assume papel fundamental na constituição da consciência, que é essencialmente dialógica, por conta das relações que ela estabelece com os outros e com o mundo. Segundo o autor (*ibidem*, p. 7), no diálogo, a tomada de consciência se transforma em conscientização.

Reconhece-se, porém, que nem sempre essa conscientização resulta numa ação 'prática', como os defensores de uma pedagogia de viés emancipatório acreditam. Ela implica, na verdade, numa mudança de atitude, como explica Jordão (2005, p. 34)

Mudar de atitude diante dos significados, de sua produção e distribuição, diante do mundo e das pessoas, das posições sociais e dos valores simbólicos e capitais culturais que se atribuem às coisas e às pessoas, isso sim representa agência (...).

Cabe aqui enfatizar que estou me referindo ao processo de 'conscientização crítica' redefinido por Freire mais recentemente (2005), e não na visão defendida pelo autor da **Pedagogia do Oprimido**, uma visão construída à luz do projeto de reconstrução da ação crítica libertadora. Em uma primeira fase de seus estudos, Freire definia o processo de 'conscientização crítica' como uma ação libertária que consiste em se soltar das falsas aparências do real, do senso comum, como se fosse necessário olhar por detrás do plano ideológico para ter acesso ao seu interior. Décadas depois, o estudioso (*idem*) argumenta que a 'conscientização crítica'

¹⁸ Este construto de Freire diz respeito à reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

envolve ir além do saber ingênuo e do senso comum – confrontar interpretações e valores diferentes e perceber-se nesse processo, por meio do contínuo questionamento - conforme esclarecido por Souza (2010)¹⁹.

Penso que a explicitação do conceito de *práxis* se faz necessária no sentido de esclarecer o quanto as ações reflexivas exerceram influências na minha visão pedagógica e me conduziram ao encontro de novas teorias, em especial as que embasam o LC. A *práxis* que tem em Schon (*apud* RIBEIRO & FILIPKOWSKI, 2010, p.32) respaldo teórico, apoiado nos pensamentos de Dewey, é um processo mais elaborado do que as práticas reflexivas rotineiras. Ela envolve a investigação dos sujeitos sobre o seu atuar e pressupõe um certo distanciamento e um olhar distinto daquele que ocorre conosco sobre determinada ação ao mesmo tempo em que a realizamos ou vivenciamos.

Em outras palavras, a reflexão sobre a ação é um processo mental que retorna numa ação prática. E nesse ir e vir, entre a ação 'prática' e a ação de 'pensar', mantém-se viva a dialeticidade entre teoria e prática. Teoria que, para Freire citado por Souza (2010)²⁰, só é válida se soluciona o problema da prática pedagógica. Caso contrário, se fazem necessárias novas reflexões com uma repercussão em cadeia. Essa é a *práxis* na sua essência - a indissolubilidade entre ação (domínio prático) e reflexão (domínio das ideias, teoria).

Assim, na tônica do conceito ora apresentado, compreendo que ao buscar a compreensão das ações, num processo reflexivo, dialógico e problematizador, os sujeitos interpretam o fato e têm condições de criar outras alternativas para a sua

¹⁹ SOUZA, L.M. **O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?** Palestra proferida no Teatro da Retórica da Universidade Federal do Paraná em 10 de abril de 2010. (slides).

²⁰ SOUZA, L.M. **Developing New Literacies in Cross-Cultural Contexts**. São Paulo: USP, 2009. Palestra proferida na Universidade Estadual de São Paulo (USP) em 04 de agosto de 2009.

realidade.

Com a minha integração à equipe responsável pelas atividades pedagógicas do programa Paraná ELT, período em que se desenvolveu o projeto de discussão sobre a proposta curricular para o ensino de línguas estrangeiras na rede pública, obtive a chance não somente de continuar junto ao grupo de professores, mas de ter a visão do processo de práticas reflexivas sob uma outra ótica. Atuando como mediadora ou apenas observadora das atividades que eram desenvolvidas com os professores, compreendi que aprendemos uns com os outros, mas que cada sujeito tem tempos e ritmos diferentes de transformação e que não temos controle sobre o processo que ocorre conosco e nem com o dos outros.

Concordando com a opinião de Andreotti & Jordão (2003, p.7), acredito que “as mudanças não ocorrem de maneira sistêmica, programável e dominável, com objetivos pré-definidos e resultados mensuráveis”. Essa crença foi reforçada quando assumi a função de técnica-pedagógica na equipe de LE do Departamento de Ensino Fundamental²¹ da SEED - uma posição que me trouxe a oportunidade singular de conduzir o processo inicial de discussão e de escrita das diretrizes curriculares para a educação básica de LE deste estado²², bem como de elaborar o Caderno de Orientações Pedagógicas de LE para esta etapa de escolarização.

No desenvolvimento desses trabalhos, exerci várias funções, desde coordenação das atividades com os professores, co-redação do documento de diretrizes e docência em cursos e oficinas. Foi um longo processo que contou com a

²¹ Em fevereiro de 2007, a reformulação estrutural da SEED implicou na fusão dos Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e Departamento de Ensino Médio (DEM), dando origem ao atual Departamento de Educação Básica (DEB).

²² As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de Língua Estrangeira do estado do Paraná (DCE) foram publicadas em versão preliminar nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007, sendo a versão final publicada em 2008. A minha atuação como membro da equipe pedagógica de LE do DEF/SEED compreendeu o período entre fevereiro de 2003 e fevereiro de 2007.

participação de um grupo significativo de professores de LE da rede pública deste estado em serviço e de consultores²³ externos à SEED. De forma coletiva, em seminários e oficinas, problematizamos questões referentes ao objeto de estudo da disciplina, metodologias, conteúdos e modos de avaliar, buscando definir objetivos comuns para o ensino. Estávamos diante de uma situação que exigia acordar decisões e lidar com as reações dos participantes diante dos novos conceitos aos quais foram expostos, o que gerou resistências e divergências entre eles. Soma-se a isso o fato de que a construção de diretrizes curriculares era uma política educacional pública do estado, que apontava perspectivas educacionais e, como tal, quando instituída, já sinalizava um particular recorte teórico.

Posto o desafio, trilhei caminhos tortuosos em busca de insumos que orientassem teoricamente a fundamentação do texto de diretrizes e o rumo das discussões com os professores. Debrucei-me intensamente em pesquisas e leituras, tarefa que me levou ao encontro do LC. Essa perspectiva destacou-se dentre outras, por conta dos conceitos de conhecimento, de língua e de educação²⁴ que abarcam.

Dentre os estudos realizados por mim, àquela época, destaco os trabalhos de Andreotti & Jordão (2003, p.1), discutidos à luz de pressupostos teóricos enfocados pelas lentes de Sterling, Bourdieu e Foucault, principalmente no que se refere aos conceitos de ordens de mudança, *habitus* interpretativo e governamentalidade, respectivamente. Ao analisarem a formação dos professores, as autoras apontam em suas impressões características do LC, tais como a presença simultânea de pensamentos e ações contraditórias nos sujeitos, uma vez que a concepção de sujeito que embasa o LC é a do sujeito atravessado por formações discursivas

²³ Refiro-me aos professores de Instituições de Ensino Superior (IES) contratados pela SEED para assessorar os trabalhos de elaboração das DCE em conjunto com a equipe pedagógica de LE.

²⁴ Conceitos que serão aprofundados no **Capítulo 1** dessa dissertação.

variadas, o que faz com que sua identidade seja construída processualmente conforme as posições de entrecruzamento dos discursos que o constituem. Tais características esclarecem porque os discursos dos professores, quando da discussão em busca de um objetivo comum para a definição de diretrizes, não eram uníssonos e nem harmônicos.

A compreensão de que as atitudes, os discursos e as interpretações que temos e fazemos são sempre pautadas em teorias (ANDREOTTI & JORDÃO, *ibidem*) foi um outro aspecto que se destacou, ao entrar em contato com produções acadêmicas naquela época. Compreendi que teorias²⁵ são ideológicas, construídas culturalmente e determinantes dos nossos saberes. E, portanto, a multiplicidade de vozes presentes nos discursos dos professores trouxe à tona a identidade móvel e contingente de cada um (HALL, 1997). O entorno também os influenciou, definindo o que acreditavam poder ser dito ou não naquele contexto, como foi considerado por Foucault (2002) ao discorrer sobre as ingerências do poder em cada universo. E, ainda, as minhas lentes, “entendidas como a forma de ver o mundo particular de cada sujeito” (EDMUNDO & PAULA, 2008, p.33), influenciaram a interpretação de todo o processo vivenciado.

Creio que as constatações ora apresentadas, bem como a identificação com as conceituações que embasam o LC, marcada nas palavras tecidas por mim, até o momento, definem o motivo de eu considerar o presente trabalho como um construto que surge na continuidade de outros anteriores.

²⁵ O termo 'teorias' aqui está sendo tomado não no sentido acadêmico, mas de visão de mundo e, portanto, inclui as crenças e valores.

RUMO AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

O LC é uma visada teórica que traz contribuições em contextos educacionais tanto na perspectiva da formação docente quanto da atividade docente dos professores. A análise que julguei pertinente para esta pesquisa diz respeito às características do trabalho do professor em sala de aula. Essa opção é justificada pela posição teórica e prática marcada pela minha trajetória de formação por minhas afiliações teóricas e atuação como docente e pesquisadora, narrada nas primeiras páginas desta dissertação, sendo que será a partir de tais visões que me colocarei.

A vertente das teorias que alicerçam o LC, especialmente no âmbito da LE, é nova no Brasil e raras são as obras traduzidas para o português. Há produções teóricas nacionais, mas são poucos os trabalhos que apresentam um estudo relativo à apropriação dos conceitos teóricos do LC na prática pedagógica de ensino de LI, em contextos de educação formal no Brasil. A grande maioria das produções acadêmicas que tratam do ensino de LI por LC enfocam experiências realizadas em contextos onde a LI é a língua materna ou segunda língua (REIS, 2008)²⁶.

Convém frisar uma rápida distinção entre os conceitos de 'letramento' e 'letramento crítico' com vistas ao esclarecimento do caráter de novidade do LC no Brasil. O termo 'letramento' com o sentido que hoje lhe damos, no campo da educação e das ciências linguísticas, é recém-chegado ao nosso vocabulário e vem revisitado por Paulo Freire. Em meados dos anos 80, ele surge no discurso de especialistas das áreas mencionadas²⁷ e o verbete é incorporado ao português

²⁶ O termo 'segunda língua' refere-se à aprendizagem de língua em contextos de imersão, diferenciando-se, assim, do termo 'língua estrangeira', que se refere à aprendizagem de uma língua em ambientes de língua materna.

²⁷ Segundo Kleiman (apud ROJO, 2009, p. 97), "o primeiro uso da palavra no Brasil, tradução literal da palavra literacy (...), foi de Mary Kato, em seu livro de 1986".

aproximando-se do sentido de alfabetismo, com as devidas ressalvas acerca das diferenças específicas entre os respectivos termos: alfabetização e letramento (SOARES, 2006, p. 15-25). Nesse sentido, Rojo (2009, p. 97) afirma que o

(...) conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o 'impacto social da escrita' (Kleiman, 1991) dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN, 1995, p.15-16 *apud* ROJO, 2009, p. 97)

Assim, o termo 'letramento', como uma proposta educacional, vem sendo visto, analisado e res-significado a cada esfera acadêmica e seus desdobramentos ganhando novos sentidos.

Já o esteio bibliográfico da abordagem de ensino por LC tem raízes norte-americanas e australianas e o termo '*literacy*' se expandiu, naqueles contextos já nos anos 60, por conta dos emergentes 'estudos dos novos letramentos'²⁸. Diversos fatores impulsionaram o desenvolvimento das teorias de letramento ao final do século XX, dentre eles, a pedagogia crítica e o pós-estruturalismo²⁹, reportando-se às produções teóricas de estudiosos como Paulo Freire (2001), John Dewey (1897), Michael Foucault (2002), para citar alguns. Trata-se de uma abordagem de ensino inovadora, cujas produções no campo teórico têm se ampliado e as definições para

²⁸ '*new literacy studies*'.

²⁹ O pós-estruturalismo usado aqui é tomado na acepção de Silva (2001, p. 117-118) que o define "como uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo" [e] "(...) limita-se a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação". O termo aparece nas obras de Jacques Derrida (1930), Michel Foucault (1926-1984), Jean-François Lyotard (1925-1998) e nos estudos de Mikhail Bakhtin (1895-1975) que, embora construídos na década de 20 e portanto em termos cronológicos estarem afastados dos estudos pós-estruturalistas, trazem postulados acerca da socialização da linguagem que se mostram condizentes com a teoria pós-estruturalista. Abordarei a perspectiva pós-estruturalista nos **Capítulos 1 e 2**, quando discuto os conceitos que embasam o LC e a metodologia de pesquisa empregada, respectivamente.

o termo 'letramentos' têm sido apresentadas sob diferentes aspectos por muitos estudiosos e pesquisadores, tais como: Luke & Freebody (1997), Lankshear (1997), com os autores Gee e Knobel (1997) e Cope & Kalantzis (2000), conforme assinala Brahim (2001, p.9).

Tomei conhecimento dessas teorias, inicialmente, pelo contato com os trabalhos de Andreotti *et al.*, (2006, p. 2) que define o LC como uma “perspectiva interdisciplinar que surgiu a partir de teorias recentes sobre globalização, movimentos sociais e da relação entre língua, saber e poder” e, posteriormente, pelas produções de Cervetti *et.al.* (2001) e Shor (1997). À mesma época, no Brasil, Andreotti *et al.* (*op.cit.*) e Jordão (2006a, 2006b) publicaram livretos e artigos, respectivamente, apresentando essa abordagem educacional e discutindo sobre a sua aplicação em contextos de ensino de LI como LE. A minha participação em um grupo de educadores de diferentes partes do Brasil, da Argentina e do Peru, interessados em melhorar o entendimento do LC - denominado “Letramento Crítico: questões globais e educação para cidadania”³⁰ - trouxe contribuições significativas e me inseriu no grupo de discussão sobre o tema desde então. Outras publicações, em nível nacional, surgiram nos últimos cinco anos, tais como os artigos de Gimenez *et al.* (2006), Ferreira (2006), Martinez (2007), Halu (2010), Monte Mór (2007; 2009). Mais recentemente, a publicação dos Novos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (OCEM)³¹, pelo Ministério da Educação, direcionou os estudos sobre letramentos ao campo de ensino de LE, apresentando reflexões acerca dos desafios para o desenvolvimento de LC contextualmente.

³⁰ Projeto coordenado por Chris Lima e desenvolvido no Brasil com o apoio do Conselho Britânico. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org.br/elt/_v2/c_article_display.asp?ida=592>. Acesso em: 09 Jul. 2010.

³¹ Orientações curriculares para o ensino médio, documento expedido pelo Ministério da Educação (MEC) em 2006.

Ainda na área de LC e de ensino de línguas estrangeiras, considero como subsídios teóricos que me auxiliaram na interpretação dos conceitos de LC os trabalhos de Lynn Mario de Souza (2007, 2008, 2009, 2010), Walkyria Monte Mór (2006) e Ana Paula Duboc (2007), no Brasil, e os estudos de Luke & Carrington (1997), Sifakis *et al.* (2003), Hasan (2003), Dewey, M. (2007), Kumaravadivelu (2006) e Canagarajah (1999, 2006) produzidos em outros países.

Também ajudaram na construção da base teórica do presente estudo os pensamentos de Humberto Maturana (2002, 2005), Paulo Freire (2001, 2005), Stephen Sterling (2001), Pierre Bourdieu (1982, 1996), Kachru (1992). As reflexões de Maria José Coracini (1995, 2003) sobre ensino de língua estrangeira e de língua materna foram consideradas, como base para discutir o conceito de texto e de leitura.

Ressalto, ainda, as contribuições na área da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (1999) e Michael Foucault (2002), bem como as discussões de Stuart Hall (1997) sobre cultura e identidade. A multiplicidade de vozes presentes no discurso do professor e dos alunos³² na leitura dos dados será tomada à luz dos estudiosos citados. O conceito de assimilação de Vygotsky (1987, 1989) também será considerado no **Capítulo 4**, quando realizo a análise de dados.

Com a ideia da pesquisa fundamentada, outras decisões foram sendo incorporadas ao meu projeto de investigação. A experiência docente na rede pública do estado do Paraná, construída anteriormente e durante o trabalho que desempenhei na SEED, me ajudou no delineamento do objeto de estudo e na

³² O termo aluno foi empregado considerando a vertente da filologia que defende o sentido dessa palavra sendo originária do verbo *alere*, do latim, que significa alimentar, desenvolver, criar. Nesse sentido, aluno é o sujeito que recebe formação de um ou vários outros para adquirir ou ampliar seus conhecimentos (LUCKESI, 2004).

metodologia de pesquisa empregada. A minha integração ao grupo de pesquisa da Universidade Federal do Paraná (doravante UFPR) “Identidade e Leitura”, desde no ano de 2003, contribuiu de forma significativa na definição da indagação dessa pesquisa. As leituras e debates realizados no grupo têm possibilitado o contato com produções acadêmicas de pesquisa, embasadas em concepções contemporâneas de língua e de conhecimento desenvolvidas a partir de teorias pós-estruturalistas fundamentais para o embasamento teórico do presente trabalho.

Além dos rumos para a pesquisa supracitados, foram surgindo outros na pós-graduação. Como mestranda, entrei em contato com diversas obras e referenciais bibliográficos, muitos dos quais não fazem parte do corpo teórico deste trabalho. Entretanto, ainda que não sejam citados, suas ideias foram apropriadas fazendo com que a delimitação do universo da pesquisa e o recorte teórico deste trabalho fossem por mim justificados.

Assim, com a ajuda dos autores citados e de algumas categorias de análise construídas concomitantemente à análise de dados, passo a delinear as questões problematizadoras desta pesquisa.

PROBLEMATIZAÇÃO

Conforme apresentado na seção anterior deste texto, sob uma perspectiva de viés pós-estruturalista, pretendo discutir o LC como uma abordagem de ensino de LI que se realiza por meio do constante questionamento acerca dos pressupostos e implicações das construções de sentido, realizadas no encontro entre textos e leitores.

Na visão por mim defendida, o LC visa propor o ensino de uma leitura crítica de mundo e não apenas de palavras (FREIRE & MACEDO, 1987). Trata-se de provocar nos alunos a percepção de que não há mundo sem palavras, e nem palavras sem mundo porque as palavras constroem mundos (*idem*) - a palavra, que é fenômeno ideológico, localizada e determinada culturalmente, possibilita diversas interpretações ou refrações do mundo (BAKHTIN, 1999). Segundo Souza (2010)³³, esta abordagem busca "fazer o aluno ir além da aparência de verdade, de originalidade e de individualidade de seus saberes e opiniões". No ensino de LI, tais percepções contribuem para a ampliação do escopo das identidades dos alunos, à medida que a apropriação de procedimentos interpretativos alternativos aos usuais, vislumbra a possibilidade de um novo olhar diferenciado para a realidade e para o mundo, que é acompanhado de uma atitude transformativa (STERLING, 2001).

Essa é uma tendência que se aproxima da proposta de educação sustentável e transformativa defendida por Sterling (*idem*). Em sua proposta o autor prioriza a construção colaborativa de saberes em detrimento de uma concepção mecanicista de educação e vislumbra a possibilidade de um novo paradigma educacional. Nesse paradigma ele concebe a educação como ecológica porque, na condição de sistema, ela sofre e provoca transformações - quando um elemento do sistema é alterado. Sendo assim, se ocorrem mudanças no sentido visionário de educação, outros processos de ensino são concebidos e comportamentos, atitudes e identidades são transformadas.

Assim, o ensino de LI por LC propõe a problematização dos textos como forma de refletir sobre como os sentidos são construídos e de (re)conhecer e

³³ SOUZA, L.M. **O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?** Palestra proferida no Teatro da Reitoria da Universidade Federal do Paraná em 10 de abril de 2010. (slides).

(re)elaborar as construções discursivas de si e dos outros no processo de leitura. Na perspectiva apresentada, o conceito de texto não se restringe à produção escrita apenas, mas a qualquer unidade que faça sentido para uma dada comunidade discursiva, podendo ser escrito, oral, imagético ou hipertexto. Consequentemente, a noção de leitura também se alarga e é entendida como um processo interpretativo e a língua, nesse segmento, é concebida como discurso³⁴.

Desse modo, são condições fundamentais para a efetivação das práticas de LC nas aulas de LI (1) que o trabalho em sala de aula seja realizado a partir da leitura de textos que façam sentido para os alunos e que contemplem a diversidade textual; (2) que a língua seja concebida como discurso e (3) que a leitura seja entendida como construção de sentidos (CORACINI, 1995; DERRIDA, 1978).

Entendo que esses aspectos consistem nos elementos fundamentais para a realização dessa abordagem de ensino de LI e a minha pesquisa se propõe a observar como tais aspectos podem acontecer na sala de aula. Assim, ao examinar o ensino de LI na escola pública sob a perspectiva do LC e discutir as minhas impressões sobre o processo, considerearei as seguintes características básicas nas aulas de LI: (1) a concepção de língua e (2) a abordagem de leitura/problematização dos textos. Esses dois aspectos foram as categorias de análise³⁵ para a leitura dos dados e discussão dos resultados da pesquisa. Quero salientar que essas categorias não foram estabelecidas antes da pesquisa, mas construídas com base nas minhas leituras teóricas e durante o próprio processo de pesquisa de campo.

Tais características foram observadas em três momentos do processo de

³⁴ Conceito que será aprofundado no **Capítulo 1**.

³⁵ Considerando que as categorias de análise explicitadas foram construídas concomitante à análise de dados, as mesmas serão detalhadas na **Seção 3.3** do **Capítulo 3** e , posteriormente, discutidas ao longo do **Capítulo 4**.

ensino: (a) na seleção de conteúdos e materiais didáticos; (b) no tratamento dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, juntamente com (c) o processo de avaliação adotado. Com isso, pretendo determinar a relação entre a prática de sala de aula e os pressupostos que embasam a perspectiva de LC assumida.

A problemática central deste estudo é cotejar as observações das aulas (e interações que ocorreram com o professor e com os alunos da turma, ao longo do trabalho) com as categorias de análise para, assim, discutir as seguintes questões direcionadoras:

I. Como se caracteriza o ensino de LI sob a perspectiva do LC no espaço de educação formal investigado?

II. Quais são os efeitos do ensino de LI sob a perspectiva do LC?

A fim de contemplar as perguntas norteadoras, a dissertação divide-se em quatro capítulos. A estrutura do trabalho foi pensada visando articular as asserções de cada seção: os pressupostos do LC, a metodologia de pesquisa, a descrição e a análise de dados.

Sendo assim, o primeiro capítulo aborda os fundamentos teóricos nos quais esta pesquisa está ancorada. No tocante à construção de dados, dissertarei sobre o alinhamento teórico-metodológico adotado para a construção dos mesmos. Para tal, no Capítulo 2 falo sobre as decisões metodológicas que dão suporte a esta dissertação, estabelecendo relações entre a abordagem da pesquisa, o contexto investigado e os participantes. Os dados serão apresentados no terceiro capítulo, precedendo à análise dos mesmos. Primeiramente, explico o processo de preparação de aulas, justificando as opções realizadas. Em seguida, comento sobre as aulas selecionadas para a análise desta pesquisa para, então, apresentar as

categorias de análise. No quarto capítulo apresento a discussão de dados e os resultados da pesquisa.

1. O ENSINO DE LI NA EDUCAÇÃO BÁSICA: VISÕES CONTEMPORÂNEAS

*Não existe uma única visão ordenada do mundo a ser partilhada mas 'realidades' múltiplas a serem construídas através de uma experiência já interpretada. Nosso conhecimento e entendimento da história e do presente são relativos e parciais, dependendo dos significados que adotamos e que regulam e constroem nossa experiência.*³⁶

Robin Usher & Richard Edwards

Neste capítulo pretendo me deter, primeiramente, em considerações acerca da posição que a LI ocupa na atualidade e discorrer sobre as possíveis implicações do *status* do inglês nas decisões metodológicas de ensino desta língua como LE na educação básica, no contexto brasileiro, tendo como referenciais os estudos de Kachru (1992) e Bourdieu (1982). Em seguida, busco destacar a função educativa dessa disciplina no currículo à luz de referenciais como Paulo Freire (2001, 2005) e estudiosos como Cervetti *et.al.* (2001) e Shor (1997) Luke & Freebody (1997), Cope & Kalantzis (2000), para citar alguns, que discutem o LC, e estabelecer relações com os aspectos tratados até o momento. Posteriormente, revisito duas grandes linhas teóricas de concepções de língua que têm marcado o ensino de LI como também as abordagens e métodos, ao longo da história. Tais concepções serão discutidas, sublinhando diferenças entre as perspectivas de leitura tradicional, da abordagem crítica de leitura e do LC. Ao final, faço um apanhado de como compreendo as práticas de ensino de LI por LC, levando em conta a concepção de língua e as demais características dessa abordagem.

Considerando as articulações dos aportes teóricos pertinentes à investigação

³⁶ No original: “*There is no single ordered view of the world to be imparted, but multiple 'realities' to be construct through an already interpreted experience. Our knowledge and understanding of history and the present are relative and partial, dependent upon the meanings we take and which regulate and construct our experience.*” (1996, p. 199).

e, ainda, o corte epistemológico a partir dos pressupostos teóricos selecionados, organizei este capítulo da dissertação em quatro seções.

A minha intenção ao definir a visada teórica e conceitual selecionada é, inicialmente, problematizar a valorização do inglês na atual conjuntura (Seção 1.1) e conhecer o contexto em que o LC se instaura como proposta de ensino de LI no Brasil (Seção 1.2) para, em seguida, refletir sobre as concepções que embasam o LC, analisando os limites e avanços dessa abordagem de ensino de LI em relação a outras mais tradicionais (Seção 1.3). Espero, assim, expor a minha perspectiva teórica de ensino de LI, ao longo do capítulo.

1.1 O ENSINO DA LI EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

Tratar de questões relacionadas ao ensino da LI tem se tornado cada vez mais premente, nos últimos anos, em face da posição dessa língua em relação à de outros idiomas. Isso se deve ao papel que o inglês vem adquirindo em nível mundial nos tempos de globalização em que vivemos. Várias são as demandas que sustentam os discursos que incentivam a aprendizagem dessa língua pelas nações que não a tem como nativa, dentre elas: políticas, tecnológicas, científicas, culturais, enfim relacionadas a diversas áreas e campos.

Atualmente, em nosso país, não faltam argumentos reforçando a visão de que saber inglês abre janelas para o mundo da tecnologia ou que atrelam o seu domínio à melhoria das conquistas no mercado de trabalho. Revistas, jornais e propagandas de escolas de idiomas colaboram nesse sentido, apontando em suas pautas informações que ressaltam macro-aquisição da LI tais como: milhões de usuários da Internet se comunicam em inglês; a grande maioria das páginas da rede está escrita nesse idioma; a economia está internacionalizada e com isso as empresas eliminam

candidatos que não falam inglês; essa é a língua oficial do turismo no mundo inteiro (PAIXÃO, 1998).

Sob tal postura, é possível conferir ao inglês o *status* de uma *commodity*, dito de outro modo, o 'desejo' ou a 'necessidade' de dominá-lo o promove à condição de um objeto de consumo. E, a posse desse 'bem', reconhecidamente valorizado socialmente, poderá permitir aos sujeitos e às instituições (empresas de um modo geral, ONGs, fundações, associações, por exemplo) desfrutarem de uma posição de proeminência frente a um determinado campo social, independente de seu uso efetivo na prática (BOURDIEU *apud* LUKE & CARRINGTON, 1997). Para atender às precisões e anseios das comunidades, aulas de inglês são ministradas a um público diverso, em diferentes contextos educacionais ou não, seja em escolas de educação básica: públicas e privadas; escolas de idiomas; aulas particulares ou universidades em cursos de bacharelado e licenciatura de diferentes áreas, cujos objetivos de aprendizagem também se diferenciam.

O fato é que a presença do inglês não está somente nos bancos escolares, mas na mídia, nas músicas, na literatura, nos objetos, nas roupas, nas palavras que usamos no dia-a-dia. Para se ter uma ideia da valorização dessa língua em nível mundial, o número de pessoas que utilizam o inglês como segunda língua no mundo é muito maior do que o número de falantes nativos desse idioma (GRADOL, 2000), “o que lhe confere características diferenciadas em relação às outras línguas estrangeiras” (KACHRU, 1992 *apud* JORDÃO 2004, p.4), principalmente se pensarmos na possível reprodução de valores sócio-culturais advindos da difusão de uma única língua no mundo.

Em sendo uma língua mundializada e, portanto, considerada franca,

internacional ou global³⁷ (SEIDLHOFER, 2004) pode ser compreendida também como língua dominante ou de dominação. E como tal, ela seria um instrumento de subserviência dos usuários aos países hegemônicos que a têm como língua nativa. Essa e outras questões com relação à caracterização da LI no mundo atual têm merecido estudos e debates por pesquisadores e linguistas aplicados, tanto brasileiros como de diferentes nações, colonizadas ou não, nas últimas décadas (GIMENEZ *et al*, 2006.; DEWEY, M., 2007). Interessados em estudar os efeitos da posição hegemônica do inglês sobre as concepções de ensino de língua estrangeira, esses estudiosos trazem à tona questões importantes, ainda que por vieses teóricos diferenciados. Muitos trabalhos apontam a necessidade iminente de se repensar os pressupostos que embasam os métodos e práticas mais tradicionais e de se buscar propostas pedagógicas alternativas, considerando o papel da educação escolar na formação dos sujeitos na sociedade globalizada em que estamos inseridos e o papel da língua na formação identitária dos sujeitos. Buscam, assim, fomentar o resgate da função social do ensino de línguas na escola em detrimento à visão mercantilizada que vem sendo construída dessa disciplina e dos educandos nos últimos tempos.

Um desses trabalhos são os estudos de Cox e Assis-Peterson (1999, 2001). Inseridas no discurso da Pedagogia Crítica, as autoras problematizam o papel do professor de inglês como disseminador de uma língua e atentam para a necessidade de que seja desmitificada a neutralidade do inglês como língua internacional nas práticas de ensino. Para tanto, defendem que é de extrema importância uma postura reflexiva e crítica dos professores frente aos princípios, metodologias e materiais

³⁷ Eu vou tomar esses termos da mesma maneira, embora ciente do debate existente entre autores (SEIDLHOFER, 2004; JENKINS, 2006; MCKAY, 2002; CRYSTAL, 1997) para diferenciá-los em relação ao estatuto da LI como língua de comunicação para pessoas que possuem outras e diferentes línguas maternas.

didáticos, sob o risco de nos tornarmos consumidores passivos de uma ideologia colonizadora.

Os estudos de Moita Lopes (2003, 2008), Jordão (2008, 2009) e Pennycook (2003) também fazem críticas semelhantes ao destacar o papel da LI em seu caráter de língua franca, língua global ou língua internacional no mundo globalizado, em seus trabalhos. Os autores ressaltam em seus artigos a pertinência de o professor de inglês se preocupar com aspectos sociopolíticos relativos ao mundo em que vive, tendo em vista o fato de que trabalhamos com linguagem e, portanto, estamos centralmente envolvidos com a vida política e social. Sobre esse aspecto, acredito que a distribuição de conhecimento e de poder numa sociedade se dá pela linguagem, via leitura. E, conforme o desenvolvimento de leitura que se faz, resulta no desenvolvimento de um leitor³⁸.

Por sua vez, Kumaravadivelu (2006), ao diagnosticar as principais tendências dos métodos, nos últimos quinze anos, procura expor as mudanças e desafios diante das 'pedagogias pós-modernas', cujas bases evidenciam as limitações do método comunicativo e do ensino por tarefas, assim como considerações sobre a complexidade das crenças dos professores que informam as práticas pedagógicas.

Na mesma linha de pensamento, Canagarajah (2006, p.12) diz que não se trata de buscar um outro método mais efetivo. O momento é de questionar a noção de método e preocupar-se com a suposta neutralidade, instrumentabilidade e constituição dos métodos. Quanto às crenças dos professores, Hall (1997) explica que são complexas porque são resultantes do entrecruzamento particular e socialmente construído dos sujeitos nas várias comunidades discursivas das quais fazem parte. O processo interacional e de negociação a que somos expostos a todo

³⁸ Aprofundarei questões relativas à leitura e ao leitor na **Subseção 1.3.2** deste capítulo.

tempo, na condição de professores (e sujeitos no mundo), coordena a definição dos saberes e metodologias que serão privilegiados (ou não) em determinados espaços escolares, mas, ao mesmo tempo, revela diferentes formas de pensar, de entender o ambiente escolar e de lidar com o conhecimento linguístico que são constantemente (re)construídos.

Alguns estudos têm sido realizados visando conhecer a identidade de diferentes línguas e as variedades da LI em contextos nos quais ela não é língua materna. David Crystal (1997), que tem escrito sobre línguas mortas e anglicismo, Robert Phillipson (1992) que discorre, em geral, sobre imperialismo linguístico e Alastair Pennycook (2003), que já escreveu muitos artigos abordando o aspecto da LI ligada ao colonialismo, anglicismo, entre outros, criticamente examinam o papel da LI, em contextos onde ela é tratada como LE, numa perspectiva preocupada com construções identitárias a partir do contato com esta língua em ambientes educacionais.

Como base no exposto, pode-se dizer que o olhar para o ensino da língua está se movendo na busca por metodologias que valorizem o (re)encontro de identidades (múltiplas e locais). Em suma, as leituras alternativas em relação à expansão da LI que se fundam no âmbito educacional reconhecem a valorização do inglês no contexto globalizado em que estamos inseridos, mas buscam observar as implicações pedagógicas de ensino de LI pautado numa visão de inglês como língua internacional (global ou franca).

Debatendo sobre tais questões, McKay (2002, p.103) discorre, em seus trabalhos, sobre o fato do inglês ter se tornado uma língua internacional, o que demanda que as várias práticas já consagradas pela pedagogia de ensino sejam desafiadas, e aponta “a necessidade dos educadores apropriarem-se da LI numa

perspectiva local para delinear pedagogias de ensino que sejam adequadas aos seus contextos de ensino”³⁹. O argumento de McKay (*idem*) a favor da construção de práticas pedagógicas locais de ensino é que a visão de inglês como língua internacional reforça generalizações, inclusive no tocante às metodologias de ensino de línguas - uma visão que tende a influenciar os professores a adotarem metodologias de ensino numa perspectiva global, consideradas, muitas vezes, como universais. Essa postura, segundo a autora, desconsidera as particularidades dos sujeitos, alunos e professores dos diferentes contextos, e reflete uma visão de cultura como uma entidade homogênea e fixa de uma região específica.

Baseando-se em Cortazzi & Jin (1996 *apud* MCKAY, *idem*) ao utilizar o termo 'cultura de aprendizagem' para se referir às práticas de ensino de LI de um país em particular, McKay defende que

(...) tais discriminações de culturas de aprendizagem levantam vários problemas. Primeiro, elas mascaram a diversidade que existe dentro de qualquer cultura. Identidades nacionais não são entidades monolíticas; ao contrário, elas são diferenciadas por idade, classe social, e região. Segundo, em muitos casos, as características que são atribuídas a uma cultura em particular de aprendizagem não são fundadas em estudos baseados em observações extensivas de aulas. Kubota (1999), por exemplo, aponta que um profundo estudo sobre as escolas primárias japonesas mostra que tanto o currículo da pré-escola como da escola e primária efetivamente promovem criatividade, concepção e expressão próprias. Estas descobertas claramente solapam a crença estereotipada de que a educação japonesa se funda num estudo mecânico, sem a presença do individualismo, criatividade e habilidades para resolver problemas. Terceiro, e mais importante sobre o ensino de língua internacional, é que tais caracterizações de culturas de aprendizagem frequentemente contrastam uma cultura particular de aprendizagem com as culturas ocidentais, resultando em ideias de **outros e estrangeiros**⁴⁰ (2002, p.106).

³⁹ No original: “(...) educators need no longer look to Inner circle countries for target models in pedagogy. Rather, local educators need to take ownership of the teaching of EIL and design pedagogies that are appropriate to the local culture of learning.” (2002, p. 103).

Penso que os discursos que estabelecem os padrões dos livros didáticos a serem utilizados nas aulas podem exemplificar as discriminações de culturas mencionadas por McKay. Nas palavras de Apple & Christian Smith (1991, *apud* Pereira, C., 2004, p.204), “os livros didáticos apresentam através de seu conteúdo e forma construções específicas da realidade, formas específicas de seleção e organização de um vasto universo de conhecimento possível”. Vale lembrar que aqueles produzidos por editoras de cunho internacional costumam ser apreciados e valorizados pelos professores, na expectativa de melhor apropriação do idioma pelos estudantes, seja em contextos de educação básica ou de escola de idiomas. Concordando com Pereira, C. (*ibidem*, p.208), entendo que esse material não determina o que se ensina ou aprende em sala de aula, mas ele pode “delimitar as margens dentro das quais a linguagem e a cultura são apresentadas”.

As crenças dos professores, influenciadas pelos discursos dominantes da mídia, aqui englobando tanto aquela que divulga cursos de línguas, quanto a propaganda de editoras de livros, definem metodologias que tendem a seguir uma proposta metodológica universal, no caso a Abordagem Comunicativa (doravante AC), sendo essa a base também para a escolha do livro didático.

O que McKay propõe em seus estudos é um deslocamento das preocupações

⁴⁰ No original: “Such descriptions of cultures of learning raise several problems. First, they mask the diversity that exists within any culture. National identities are not monolithic entities; rather they differ by age, social class, and region. Second, in many instances characteristics that are attributed to a particular culture of learning are not supported by studies based on extensive classroom observation. Kubota (1999), for example, points out that a large body of research on Japanese primary schools shows that the Japanese preschool and elementary curriculum does indeed promote creativity, original thinking, and self-expression. These findings clearly undermine the stereotypical images of Japanese education that includes only mechanical learning and a lack of individualism, creativity, and problem-solving skills. Third, and most important in the teaching of an international language, is that such characterizations of cultures of learning often contrast a particular culture of learning with Western cultures, resulting in ideas of otherness and foreignness” (2002, p.106). Grifo meu.

com métodos de ensino, como se eles fossem absolutos, para examinar o papel da LI em contextos de ensino de LI numa perspectiva identitária. A autora considera que o

(...) ensino de Inglês como uma língua internacional requer que pesquisadores e educadores examinem profundamente os usos específicos de Inglês pelos sujeitos aprendizes dentro de suas comunidades discursivas particulares como base para determinar os objetivos de aprendizagem, e deixar de lado a falácia do falante nativo pela qual os falantes bilíngues de Inglês são constantemente comparados com o modelos de falantes nativos em pesquisa e na pedagogia.(MCKAY, 2003, p.7)⁴¹

Com base no que foi exposto até aqui e considerando as proposições de McKay (2002, 2003), na próxima seção me dedico a interpretar a atual conjuntura, num movimento de questionamento conceitual dos discursos dominantes. Procuro examinar as mudanças que a natureza da LI tem sofrido ao ser tomada como língua internacional; refletir sobre a utilização da LI pelos falantes dessa língua no contexto brasileiro e, ainda, analisar como se dão as relações entre culturas em função do contato dos sujeitos com a LI (Seção 1.2) para, então, apresentar a pedagogia de ensino de LI por LC (Seção 1.3), numa perspectiva local e particular, proposta que se constitui no cerne do presente estudo. Justifico essa decisão pelo fato de que na construção da base teórica deste trabalho me coloco também em exercício constante de LC.

⁴¹ No original: *“Clearly, teaching English as an international language requires that researchers and educators thoroughly examine individual learner’s specific uses of English within their particular speech community as a basis for determining learning goals and set aside the native speaker fallacy whereby bilingual speakers of English, both in research and pedagogy, are constantly compared with native speaker models”*. (MCKAY, 2003, p. 7).

1.2 INGLÊS: UM OLHAR INTERPRETATIVO

A fim de tratar do estatuto da LI na atualidade numa perspectiva interligada à ordem mundial, proponho nesta seção uma breve análise do fenômeno globalização. Porém, quero observar que o termo 'globalização' não é concebido por todos da mesma maneira, assim como as relações que podem ser estabelecidas a partir das diferentes concepções sobre globalização - há diferentes versões ou percepções desse fenômeno dependendo do observador, conforme atentam Sifakis *et al.* (2003, p.59). E, por tratar-se de uma questão de interpretação, ele pode ser visto como uma ameaça ou como um desafio, dependendo dos interesses do narrador e das lógicas da narrativa.

Segundo Dewey, M. (2007), os estudos mais recentes que discutem a globalização apresentam três grandes correntes teóricas e expõem distintas visões sobre o tema: os hiperglobalistas, os céticos e os transformistas. Os hiperglobalistas, de modo geral, concebem a globalização como um fenômeno fundamentalmente econômico. Segundo Araujo (2001), eles argumentam que o estabelecimento de redes transnacionais de produção, comércio e finanças provocam a desnacionalização das economias. Assim, a globalização culmina numa economia global sem fronteiras e promove a integração cada vez mais intensa entre os mercados. Embora existam variantes de viés neoliberal ou marxistas dentro dessa visão, ambas apresentam uma visão determinista que busca a explicação para o processo acelerado da globalização nas mudanças estruturais do capitalismo e nas forças impessoais do mercado (*ibidem*, p.7-8). Por sua vez, os céticos argumentam que a globalização é, na realidade, apenas um grande fluxo entre economias nacionais. Os trabalhos mais representativos dessa corrente, defendidos por Paul

Hirst, Grahame Thompson e Boyer, citados por Araújo,

(...) concordam que o termo globalização está sendo abusivamente empregado para designar o que é na verdade a continuidade de um processo de internacionalização marcado pela intensificação da interdependência entre as economias nacionais. (*ibidem*, p.9).

Já os transformistas, no entanto, consideram a globalização como um processo historicamente sem precedentes. Embora extensas, as palavras de Araújo parecem auxiliar muito bem na compreensão de algumas ideias que acabo de apresentar,

(...) [os transformistas] rejeitam a idéia de convergência global ou de emergência de uma única sociedade global, pois para eles a globalização não tem como consequência uma crescente homogeneidade ou harmonia, ao contrário, está associada a novos padrões de estratificação (dimensão social e espacial). A globalização, para eles, altera (remodela) as configurações tradicionais de poder entre países, superando a divisão Norte/sul ou entre Primeiro e Terceiro mundo, na medida em que novos padrões de inclusão e exclusão estão presentes em todas as sociedades e regiões do mundo (Held *et. al*, 2000b; Giddens, 1999). Embora reconheçam que os Estados nacionais continuam poderosos e podem ainda reclamar legalmente autoridade soberana sobre o que ocorre dentro de seus territórios, observam que a autoridade estatal convive de forma crescente com as instituições de governança internacional que lhes são justapostas, com os constrangimentos e obrigações impostos pela legislação internacional para esta corrente, globalização é associada com desterritorialização e com a reterritorialização das atividades econômicas e políticas. Elaboraram assim uma interpretação mais compreensiva da globalização, ao percebê-la como um fenômeno social multifacetado e diferenciado, que se desenvolve nos distintos domínios da vida social, no entanto, são críticos moderados das consequências ou impactos da globalização". (*ibidem*, p.14 e 15).

Diante de diferentes visões sobre um mesmo fato, busco apenas apresentar algumas características da globalização que, a meu ver, têm relações diretas com a

posição da LI como língua de comunicação internacional. Trata-se de um termo predominantemente utilizado nas esferas econômica e científica. É um processo que tem intensificado a interconexão e a dependência dos países ao redor do planeta, estreitando distâncias e alargando fronteiras. Os seus agentes são os fluxos de mercadorias, capitais e informações que atravessam fronteiras nacionais e criam um espaço mundial de transações, isto é, na raiz desse fenômeno existe uma realidade econômica que se chama capitalismo. Com a economia mundial globalizada, a tendência comercial é a formação de blocos econômicos. Dentre as finalidades desse tipo de organização, destacam-se: a facilidade do comércio entre os países membros, a busca por políticas coerentes com as necessidades e possibilidades de cada um dos países integrantes e por soluções em comum para problemas comerciais (SACRISTAN, 2003; PONZIO, 1998).

Ainda que possa parecer, o processo de globalização não é algo novo e nem isolado. Poderíamos citar outras expressões de globalização ocorridas historicamente como a criação do Império Romano, as viagens de Marco Pólo, a era *Vikings*, ou ainda o Império Inca. No entanto, esses processos parecem ter dimensões diferenciadas deste que vivenciamos hoje. Sobre isso, os trabalhos de Hasan (2003) trazem observações importantes. Em seus estudos, ele afirma que a palavra 'globalização' nos termos empregados hoje em dia só apareceu nos dicionários mais renomados do mundo a partir de 2001, em inglês. Antes, encontrava-se a palavra 'global', e as derivações lexicais desse termo eram atribuídas, seguindo a lógica da gramática inglesa. Mas o que ocorreu a partir daquela época que levou à delimitação de um lugar para essa palavra no léxico inglês? Uma resposta possível seria que transformações nos campos político e econômico acentuaram mudanças culturais significativas no início dos anos 90. E,

tais mudanças exerceram pressões semânticas que ativaram significados ao termo, e que foram ganhando peso socialmente. A dissolução do regime comunista pela extinção da União Soviética e a queda do muro de Berlim são alguns adventos que contribuíram para a consolidação do capitalismo e que, com ele, trouxeram novas maneiras de viver e de ver o mundo (HASAN, 2003).

Hoje, há uma forte tendência aos agrupamentos seguindo formas corporativas, a título de exemplo: União Européia, Alca, Nafta, Mercosul. Com a consequente interdependência entre eles, intensificam-se e unificam-se interesses econômicos, investigações científicas, costumes, moda, pensamentos, aspirações e desejos, as formas de falar das pessoas, ainda que usando línguas diferentes e, por conta de tudo isso, criam-se necessidades antes nunca imaginadas. Como um elo, a unidade econômica se faz cada vez mais forte e, com isso, se firma uma imagem de unidade cultural entre os povos.

Considerando quão recente são os eventos citados, podemos concluir que a diferença de maior destaque entre os fenômenos de globalização anteriores e o atual resida na aceleração com que este vem ocorrendo - a velocidade atrelada ao avanço das tecnologias, sobretudo no campo da comunicação. As distâncias físicas entre as nações mantêm-se as mesmas, mas as comunicativas tem se tornado cada vez menores. As pessoas se aproximam por meio de uma língua global de dominação que se expande a todo vapor. É o inglês que acompanhou, em expansão, os processos de internacionalização da economia por estar diretamente associado aos países do centro capitalista. E, com a língua, valores culturais difundem-se mundialmente.

Não cabe no escopo desta dissertação aprofundar essa temática, mas quero deixar claro que não pretendo reduzir a propagação cultural de uma língua ao

capitalismo, mas ventilar que a penetração cultural, por meio de uma língua, pode ser interpretada como mecanismo de poder, fruto da expansão do modelo de relações sociais de produção capitalista. E, sem dúvida, essa última observação tem uma importância fundamental para a compreensão do imperialismo cultural (ou imperialismo linguístico) (PHILLIPSON, 1992) e da exploração econômica que se manifesta nos países da periferia do capitalismo.

1.2.1 A posse da língua: *status*, opressão ou emancipação

Em face ao fenômeno até então narrado, dois aspectos merecem atenção em termos de propriedade da língua, sob diferentes prismas que, a meu ver, são estreitamente relacionados: expectativas e possibilidades de posse da LI no processo de escolarização.

Para iniciar, tomo o primeiro aspecto a fim de discutir as implicações para a educação do desejo de posse da LI no mundo globalizado. Esse desejo precisa ser relacionado com as vantagens e benefícios em relação ao domínio do inglês anunciados nos discursos jornalísticos e da mídia, em geral, perceptíveis na realidade brasileira: refletir se o inglês tem sido efetivamente utilizado na vida profissional dos educandos e até que ponto os sujeitos detentores desse idioma têm garantia de empregabilidade e de sucesso profissional. Desmitificar algumas crenças tão persistentes que originaram essas reflexões e podem gerar outras me parece importante, com vistas a superar supostas relações mecânicas entre escolarização e mercado de trabalho.

Contando que várias vias podem conduzir a reflexões sobre esse tema, no

caso deste texto optei por dialogar com os termos *capital cultural* e *capital simbólico*⁴² presentes nos trabalhos de Bourdieu (1982). Situando a LI em tais conceitos, podemos caracterizá-la tanto como *capital cultural* quanto como *capital simbólico*.

Assim, quando um *capital*, no caso a LI, é reconhecido como legítimo por instituições, grupos sociais e indivíduos, a apropriação desse *capital cultural* resulta não apenas na sua posse em si, mas também em prestígio social e em boa reputação. Isso pode ser associado às aspirações e desejos que destacamos inicialmente neste capítulo, ao mencionarmos algumas motivações e argumentos para se aprender inglês no Brasil. Desse modo, o valor simbólico da LI, assim entendido socialmente, a determina como *capital simbólico*. O “*capital simbólico* descreve o fenômeno social em si, o *status* e a reputação, os quais acompanham a acumulação e reconhecimento de outras formas de capitais” (LUKE & CARRINGTON, 1997, p.103)⁴³. Assim sendo, ainda que o inglês não seja utilizado amplamente por aqueles que dominam o conhecimento dessa língua no contexto brasileiro (seja por razões geográficas, culturais, etc), ele é o idioma mais disseminado pelo país e, por isso, impera nas matrizes curriculares da educação básica das escolas brasileiras, de modo geral, enquanto disciplina de LE em caráter obrigatório.

Um bom exemplo para se entender a valorização da LI como *capital linguístico* é atentar para o debate sobre políticas linguísticas. A discussão sobre qual ou quais línguas estrangeiras devem ser ensinadas em contextos de educação

⁴² Utilizei o termo *capital cultural*, bem como os demais termos relativos aos trabalhos de Bourdieu (*op.cit*) em itálico com fins de destaque.

⁴³ No original: “*Symbolic capital thus describes the social phenomenon of prestige, status and reputation which accompanies the accumulation and recognition of other forms of capital.*” (LUKE & CARRINGTON, 1997, p.103)

formal é antiga e faz parte do histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Se remontarmos à educação jesuítica, por exemplo, podemos encontrar razões políticas, econômicas e culturais favorecendo o ensino da LE em questão no período colonial. As decisões a respeito da língua ou línguas a serem privilegiadas no currículo brasileiro sempre estiveram em pauta na mesa daqueles que definem as políticas públicas para a educação, haja vista a obrigatoriedade de oferta do ensino de espanhol nas escolas de ensino médio a partir de 2010⁴⁴.

O que é preciso observar é que as determinações sociais não são neutras, mas condicionadas pelas exigências que o mercado, a sociedade, a ciência, a tecnologia e, no Brasil, as questões políticas, impõem; em outras palavras, as demandas têm sido referenciais para o que e como ensinar e aprender. Os benefícios de determinados conteúdos do currículo, nessa perspectiva, são considerados um construto social, isto é, diferentes grupos sociais constroem distintas e aceitáveis estruturas acerca do sucesso na escolarização, emprego e ao acesso de riquezas. Então, nesse raciocínio, um *capital simbólico* pode ser convertido, num dado momento, em *capital cultural* ou *econômico*, na medida em que os efeitos de valorização exercidos pelos sujeitos detentores de determinado *capital simbólico* facultam o acesso às outras modalidades de capital (*cultural* ou *econômico*), um processo que cria um ciclo (BOURDIEU *apud* LUKE & CARRINGTON, 1997).

Quanto à aquisição do *capital cultural*, a escola tem um papel importante na sua construção, distribuição ou disseminação e, por isso, podem ser levantadas inúmeras questões relativas às maneiras como o ensino acontece nos espaços

⁴⁴ Lei nº 11.161/05 torna compulsória a oferta do idioma espanhol, pelas instituições de ensino da educação básica, como disciplina optativa para jovens do ensino médio de escolas públicas e privadas.

educacionais. Uma que me parece relevante ser discutida refere-se às implicações de um ensino que reforça valores culturais das nações e dos falantes nativos ou que elege o modelo do falante nativo como parâmetro para a normatização da língua, como se ele fosse o 'dono' da língua. Esta é uma prática que pode ser observada tanto em ambientes de ensino de LE como naqueles que enaltecem a língua nacional e a colocam como referência superior para construção de sentidos.

Uma posição plausível para tal questão defende que a LI está globalmente à disposição de todos, numa perspectiva internacional (chamada de língua internacional, franca ou global) e, como tal, não haveria nenhum parâmetro cultural ou léxico-semântico fixo a ser seguido - aqueles que a utilizam fluentemente e se comunicam, atendendo as suas necessidades contextuais, seriam 'donos' dessa língua. Mas, uma questão maior parece estar subjacente aos discursos sobre língua internacional, e daí segue o segundo aspecto que pretendo tratar neste texto, no tocante ao pertencimento da LI, anunciado no início da subseção 1.2.1.

Para tanto, recorro à classificação de Kachru (*apud* SIFAKIS *et al.*, 2003) sobre a difusão do inglês no mundo, ou *World Englishes*, como ele nomeia para expressar a legitimidade das variedades regionalmente desenvolvidas às matrizes exportadoras da LI: Inglaterra e Estados Unidos. Para explicar melhor o uso de inglês em países diferentes, esse pesquisador apresentou a sua ideia organizada em três círculos concêntricos.

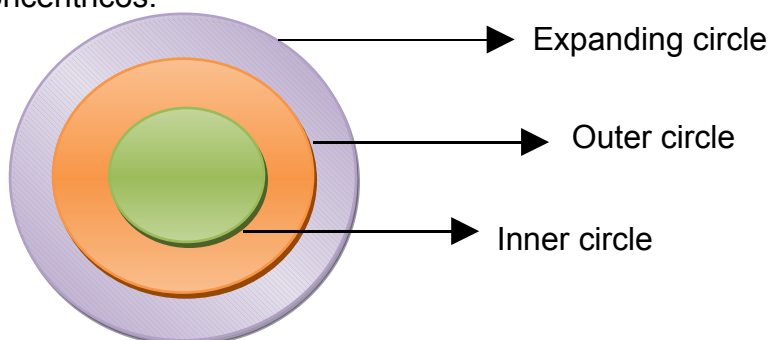


FIGURA 1: CÍRCULOS CONCÊNTRICOS

O círculo interno ou *Inner circle*⁴⁵ refere-se à base tradicional do inglês e incorpora os países: Estados Unidos da América, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. No círculo do meio estaria o *Outer circle*⁴⁶, o qual envolve países como: Nigéria, África do Sul, Índia, Filipinas etc, em que ocorreram a primeira difusão e institucionalização do inglês em contextos não-nativos, sendo hoje utilizado como segunda língua. Por último, o *Expanding circle*⁴⁷, que se situa na área externa do círculo e refere-se às nações que não têm história de colonização pelos nativos pertencentes ao *Inner circle*, mas que é formado por um grande número de países que usam o inglês como língua estrangeira ou segunda língua, devido ao processo de globalização da economia.

Embora tenha sofrido críticas recentes, especialmente por homogeneizar os diferentes *ingleses* dentro de cada círculo, ignorando o caráter da língua inglesa hoje como “extremamente hibridizada, ou seja, formada por tantas outras línguas (línguas escandinavas, celta, latim, francês, grego, urdu etc.)” (MOITA LOPES, 2008, p.312), a apresentação de Kachru (1992) facilita a compreensão de que, num movimento de dentro para fora, o discurso global do *Inner circle* conquista a população estrangeira (*Outer* e *Expanding circle*), assim como difunde um estilo de vida particular, criando vínculos entre as nações e facilitando as relações econômicas e políticas. É um movimento quase de mão única, como adverte Sifakis *et al.* (2003), porque o entrelaçamento cultural entre falantes nativos e não-nativos da língua inglesa ocorre numa perspectiva desigual, para dizer de outro modo, as relações dos países do centro do capitalismo com os países da periferia não promovem trocas mútuas. As narrativas construídas pelos países da Europa em relação às conquistas e

⁴⁵ Círculo interno.

⁴⁶ Círculo externo.

⁴⁷ Círculo em expansão.

descobertas de terras - desde a época do feudalismo até a transição para o capitalismo - exemplificam tal situação. Na lógica daqueles países, a apropriação de terras é vista como um triunfo. Entretanto, trata-se de uma visão da história na perspectiva européia, o que equivale a aproximadamente um quinto da história que o resto do mundo poderia narrar sobre o fato (MIGNOLO, 2007). Todavia, tais narrativas prevalecem sobre as demais e silenciam aquelas produzidas pelos países colonizados, favorecendo especialmente a hegemonia do paradigma moderno, colonialista, eurocêntrico de conhecimento, cultura e educação. Sobre essa questão, Mignolo (*ibidem*, p.484-485) diz que a emancipação dos países do *Outer e Expanding circle* em relação aos países do *Inner circle*, que ele chama de *de-linking*, está em movimento e que cada cultura terá seu modo de promover essa mudança de local do saber legitimado. Para os países da periferia irem ao centro, eles precisam do centro para que o encontro aconteça.

O que se percebe é que ao transcender fronteiras geográficas, a interconecção que ocorre entre grupos sociais de diferentes comunidades não é neutra, ela altera os contextos regionais e a constituição das identidades dos sujeitos envolvidos. No tocante à expansão da LI, tais alterações não ocorrem de maneira imposta pelos padrões do falante nativo, homogeneizando culturas. Segundo Dewey, M. (2007), esta seria a afirmação das correntes cética ou hiperglobalista de globalização que defendem a ideia de que as línguas dos países pertencentes ao *Expanding e Outer circle* possam desaparecer e não se transformarem nesse processo. Na verdade, o que ocorre é que “as transmissões globais são localmente consumidas e nesse consumo, elas são remodeladas, reconstituídas e transformadas⁴⁸” (DEWEY, M. *ibidem*, p.337) em cada contexto

⁴⁸ No original em inglês: “Global transmissions are locally consumed, and in their consumption are remodeled, reconstituted, transformed”.

particular, num processo dinâmico, conforme a visão transformista de globalização defendida por Dewey, M. (2007).

Para a compreensão de como as identidades se constroem e as línguas se transformam no contato com outras línguas, o conceito de *habitus* de Bourdieu (1982; 1996) é de grande valia. Ele sugere que grupos sociais distintos desenvolvem processos de socialização diferentes, sendo que as várias práticas linguísticas dos indivíduos geram um *habitus cultural* e um *habitus linguístico* próprio de cada grupo. Assim, modos de agir, perceber, pensar, sentir, incorporados na maneira de interagir com a língua, sintetizam a maneira com que os indivíduos estruturam o mundo e concebem a realidade. Desse modo, um grupo social ao interagir com outras formas linguísticas compõe outros procedimentos de construção de sentidos, transformando os seus procedimentos e sendo transformado no processo. Cabe mencionar que as formas linguísticas não se reduzem a um único idioma, mas referem-se também aos dialetos locais, variantes regionais etc, que representam um modo específico de interpretar o mundo.

Sob tal pressuposto, a crença de que a LI possa ser considerada apolítica ou neutra, por tratar-se de uma língua sem referenciais em nível de nacionalidade, torna-se inconcebível. Nas palavras de Rajagopalan (2003), a língua é concebida como expressão da identidade e da cultura de um povo. Num sentido bakhtiniano (BAKHTIN, 1999), a língua é ideológica e, como tal, carrega consigo valores culturais. Portanto, o contato com uma outra língua dá ao sujeito a possibilidade de entrada no mundo do 'outro' e na realidade da sua cultura, independente de fronteiras regionais ou geográficas. Nesse caso, trata-se da noção de transculturalidade, que está relacionada à impossibilidade de identificação de fronteiras rígidas entre nações, diante de fenômenos socioculturais, como no caso, a

globalização (JORDÃO, 2007). Transculturalidade é um termo que busca desnaturalizar a noção de uma hegemonia cultural e que considera os estereótipos, por exemplo, fruto da fixidez e rigidez cultural, uma vez que eles reforçam a distinção entre grupos sociais.

Por fim, diante do que foi até aqui exposto, destaco duas conclusões importantes para efeito da discussão teórica nas seções que seguem. A primeira diz respeito às culturas que, na visão defendida neste trabalho, não são consideradas monolíticas e sim todas diferenciadas internamente. Há diversidade dentro de cada cultura e, apesar de marginalizadas ou por vezes suprimidas, as diferentes culturas sobrevivem e progridem sob a cultura dominante.

A segunda conclusão, confirmando o que foi exposto ao longo da seção, é que com a internacionalização da LI, um modelo padrão da língua internacional (franca ou global) ou do falante dessa língua não existe de fato. Para defini-la seria preciso fazer abstrações e isso pressupõe tomar a língua como estática e excluir o sujeito e o social das relações discursivas.

1.2.2 Reflexões em busca das teorias de LC

As reflexões suscitadas até então apontam consequências importantes no que tange às práticas pedagógicas de ensino de língua estrangeira sob o estatuto do inglês na condição de língua internacional. Diante disso, penso em duas questões que deveriam ser respondidas *a priori* da elaboração de um projeto de ensino de LI que busca ir além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas frente às necessidades pragmáticas ditadas pelo mercado. Torna-se fundamental, na atual conjuntura, refletir sobre o que ensinar nas aulas de LI, a partir de uma reavaliação

dos objetivos para esse ensino, quero dizer, pensar em por quê (para buscar justificativas) e para quê (visando definir objetivos) se ensina e se estuda a LI nas escolas regulares da rede pública. Responder a tais indagações não é tarefa fácil, mas imprescindível se o projeto de ensino pretende ressaltar a função da LI no currículo para a formação identitária do sujeito aluno. Considero que a definição das justificativas e metas de ensino localmente seja salutar, não sendo necessárias posições totalitárias ou generalizantes.

Entretanto, quaisquer que sejam os espaços percorridos por educadores (curriculistas, professores, estudiosos etc) na busca por tais respostas, à frente do caminho encontram-se narrativas recorrentes que defendem um ensino de LI pautado na AC, visando atender às demandas valorizadas pelo mercado. O objetivo de ensino, nessa perspectiva, seria preparar o aluno para interagir na língua alvo e comunicar-se proficientemente com outros falantes, sejam nativos ou não. Nesses moldes, o ensino teria fins pragmáticos ou utilitaristas, o que intensificaria o valor desse *capital linguístico*, principalmente ao eleger os países do *Inner circle* como parâmetro de referência para a normatização de regras linguísticas e de comportamentos (ainda que se defenda a visão de língua internacional). Os riscos de uma proposta como essa seriam, dentre outros: reforçar o imperialismo linguístico, os estereótipos culturais, a visão de língua como um mero código linguístico, o conhecimento como uma mercadoria, a manutenção do *status quo* das nações da periferia (*Outer circle*) do capitalismo, o poder de decisão nas mãos das elites dominantes.

Sobre os argumentos da AC, tão marcados desde a década de 80 em contextos de ensino de línguas no Brasil, é preciso, primeiramente, compreender que se tratam de discursos, como também os discursos acerca do sucesso na

escolarização, no emprego e no acesso de riquezas, todos construtos sociais. Tratam-se de discursos construídos por diferentes grupos sociais e que se tornam aceitáveis para distintas comunidades. Tornam-se tipos de *capitais* disponíveis no *habitus* de campos sociais particulares. Ogbu (*apud* Luke & Carrington, 1997, p.1) refere-se a tais discursos como estruturas chamadas 'teorias populares de sucesso'⁴⁹. Luke & Carrington (*et seq.*) argumentam que a mobilidade (ou imobilidade) das minorias em relação às estruturas de poder dominantes e instituições sociais 'autoriza' privilegiados grupos sociais a desenvolverem narrativas sobre diversos campos e assuntos, incluindo aqueles sobre quem têm sucesso em suas comunidades, como e porquê. Desse modo, os discursos construídos por grupos sociais que detém o poder econômico tornam-se hegemônicos e interferem nas decisões sobre o que é melhor ou não para as comunidades. Nesse caso é preciso refletir sobre o papel da educação escolarizada e analisar se os educadores na escola não teriam o papel de trazer tais narrativas à tona e discutí-las, tanto com seus pares quanto com os educandos, ao invés de reforçá-las no trabalho escolar.

Para refletir sobre esse questionamento é preciso analisar qual é o papel da escola e, conseqüentemente o papel dos professores, em especial de LE, nesse contexto. No que tange à escola, corroboro a interpretação de Mendonça (2004, p.242) ao considerar a escola como um “exemplo típico de sistemas de apropriação de discursos”. A autora (*idem*) defende tal afirmativa, pautando-se em Foucault (2002), e expõe que as escolas formam professores que constituem as sociedades do discurso. Ela diz que as escolas, como instituições de ensino, autorizam os professores a ensinarem determinados conteúdos e a ignorarem outros.

Nesse raciocínio, é possível conferir à escola, como uma instituição que

⁴⁹ No original: “(...) *folk theories of success*”. (Ogbu *apud* Luke & Carrington, 1997, p.1).

contribui para a manutenção de determinados discursos em detrimento a outros, na medida em que controla boa parte da prática social dos sujeitos alunos. Obviamente que a escola não é a única instância onde acontece a educação e que reforça discursos hegemônicos, mas é um espaço onde se constroem sujeitos desde a tenra idade.

Conceber a escola em tais moldes é concordar com Simon (1992, p.22) citado por Jordão, (2004b, p. 2) que a prática pedagógica é um

(...) processo dedicado a fomentar a possibilidade através da implementação de modos de compreensão e ação que encorajem a transformação de relações específicas entre formas sociais e capacidades humanas, e assim permitam a expansão do escopo de identidades sociais em que as pessoas possam se transformar.

E essa postura confere aos professores de LI a responsabilidade de estimular, através de uma intervenção ativa e consciente do professor, o conhecimento dos procedimentos interpretativos de uma comunidade, bem como motivar para o exercício da agência na avaliação e eventual transformação das práticas discursivas dominantes.

Concluo, assim, que é possível pensar que as instituições de ensino exercem um papel significativo na formação dos sujeitos. Logo, adotar uma postura crítica frente aos desafios da nova ordem mundial e assumir a responsabilidade de desnaturalizar os discursos hegemônicos é uma atitude de intervenção na nossa sociedade, via educação escolarizada. Acredito que uma porta de entrada para essa proposta alternativa de ensino, cuja tônica metodológica reside no questionamento, seja o LC.

Há de se considerar que dentro do trabalho com a AC, um professor pode ser mais crítico do que demanda a abordagem em si, levando, para a sala de aula,

discussões reflexivas sobre várias temáticas importantes, como argumentam os defensores da vertente mais crítica dessa abordagem. No entanto, não se pode perder de vista que o objetivo do ensino comunicativo é a interação entre os alunos, ao passo que no LC o objetivo é a construção de sentidos na língua. Uma diferença que envolve assumir posições diferentes no sentido visionário de educação: instrumentadora ou educativa.

Alguns conceitos que marcam fortemente a diferença entre a AC⁵⁰ e o LC serão tratados especificamente na próxima seção, ainda que não venham a ser tratados pontualmente, ou seja, tratarei dos conceitos que marcam a diferença entre as duas perspectivas com a intenção de esclarecer o que entendo por LC em contraposição a AC, sem a intenção de aprofundar as distinções entre as duas.

Quero, por fim, esclarecer que não estou apresentando o LC como a melhor abordagem em oposição à AC em termos absolutos. Tampouco estou propondo um outro método de ensino a ser adotado. Como diz Jordão (2006b), não é possível fixar um método, pois

(...) comunidades diferentes terão que adotar procedimentos diferentes para abordar seus próprios processos de construção/atribuição de sentidos; tais decisões precisam ser tomadas localmente, após uma apreciação dos contextos que se entrecruzam em cada formação discursiva. (*ibidem*, p.8)

Trata-se de trabalhar em sala de aula com fluxos transculturais numa perspectiva local. Assim, na próxima seção, apresento o LC como uma abordagem de ensino possível e desejável em certos contextos, pautada numa visão de mundo

⁵⁰ Ao longo do texto introdutório e do **Capítulo 1** foram tecidas algumas considerações em relação e esta abordagem. Vale lembrar que os fundamentos e as características da Abordagem Comunicativa não são imediatamente importantes para o escopo teórico da presente dissertação e, por isso, não irei discuti-los aprofundadamente.

e de conceitos filosóficos os quais compreendo serem alinhados às necessidades do contexto social e histórico em que foi desenvolvida a presente pesquisa.

1.3 O LETRAMENTO CRÍTICO

O conceito de LC é amplo e, por isso, faz-se necessário apresentar, inicialmente, a minha compreensão desse conceito para, depois, discorrer sobre algumas influências que sustentam essa perspectiva teórica. Concordando com Pennycook (2003, p.34), é possível afirmar que “há várias orientações diferentes quanto ao letramento crítico, tais como a pedagogia freiriana, as abordagens feministas e pós-estruturalistas, e as abordagens analíticas de texto”. Nesse sentido, Luke & Freebody argumentam que

(...) o letramento crítico não consiste numa abordagem única, ele demarca uma coalizão de interesses educacionais comprometidos e engajados com as possibilidades que as tecnologias da escrita e outros modelos de inscrição oferecem com vistas a mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e política.⁵¹(1997, p.1).

Nessa perspectiva, o LC configura-se como um construto social e, portanto, o conceito de LC que embasa esta pesquisa está construído contingencialmente, tendo como referência o espaço profissional de atuação da escola pública estadual no município da Lapa, no estado do Paraná.

Uma primeira teoria que informa tal construção está na teoria social crítica, cuja visão postula que os significados são sempre contestados (nunca dados), e

⁵¹ No original em inglês: “(...) *critical literacy does not stand for a unitary approach, it marks out a coalition of educational interests committed to engaging with the possibilities that the technologies of writing and other modes of inscription offer for social change, cultural diversity, economic equity, and political enfranchisement*”.(LUKE & FREEBODY, 1997, p.1)

estão relacionados com lutas sociais decorrentes da posse desigual de conhecimento, de poder, status e de recursos materiais. Segundo CERVETTI *et al*, (2001, p.06), embasando em Morgan (1997), estas lutas são realizadas por grupos desiguais, ou seja, alguns grupos têm vantagem em tais lutas porque mantiveram o controle da sociedade sobre as ideologias, instituições e práticas. A teoria crítica social acredita que essas desigualdades podem ser expostas através da crítica e reconstruídas, em parte, por meio da linguagem.

Outra influência importante é a Pedagogia Crítica (doravante PC) de Paulo Freire (2001, 2005). Segundo Cervetti *et al*, (*op. cit.*), a pedagogia crítica concebe a linguagem e o letramento como principais mecanismos para a reconstrução social.

Também exercem influências significativas o pós-estruturalismo, com o entendimento de que os discursos não são neutros, mas permeados por relações de poder, determinados, construídos e legitimados pelas comunidades interpretativas das quais fazem parte (FOUCAULT, 2002), e a concepção de John Dewey (1897) sobre a educação. Para este estudioso, a educação é vista como um meio de fazer com que os alunos possam adquirir maior habilidade para compreensão e ação democrática nas suas experiências sociais (SHOR, 1997, p.9).

Amplamente discutidas por pesquisadores⁵², essas teorias que informam o LC têm sido alvo de debates. Muitos trabalhos observam diferenças significativas entre essa abordagem e outras no campo educacional, em especial, às de viés sócio-cultural e sócio-político como a PC. Cabe aqui tratar de algumas dessas diferenças, tendo em vista os rumos em termos de concepções e orientações metodológicas diferenciados que cada uma delas seguem e a necessidade de situar a perspectiva de LC que tomo como embasamento para essa pesquisa.

⁵² Ver, por exemplo, os trabalhos de Brahim (2001), Souza (2010), Jordão (2007; 2007a; 2009), dentre outros.

Para iniciar, apresento o estudo de Brahim (2006), que sintetiza os conceitos da PC sob o prisma de diferentes autores. Segundo ela,

Para Pennycook (1994), a pedagogia crítica é a educação que possui um desejo de mudança social e de “empowerment” (o fortalecimento do mais fraco), que objetiva promover mudança na escola e na sociedade para o benefício mútuo de ambas. (...) Para (...) [Moraes, 1996], a pedagogia crítica é a pedagogia que afirma a voz do aprendiz e o torna cidadão melhor preparado para atuar no processo democrático de transformação da sociedade. O principal objetivo desta pedagogia é situar a aprendizagem nas experiências, culturas, entendimentos atuais, aspirações e no cotidiano dos alunos.(...) Já Freire e Macedo (1987), definem a pedagogia crítica como forma de política cultural. Para os autores a pedagogia crítica trata da experiência do aprendiz, considerando os problemas e necessidades dos alunos como ponto de partida. (...) Para Gee (apud Lankshear, 1997), (...) o letramento crítico é a habilidade de justapor Discursos, e verificar como Discursos competitivos formulam e reformulam elementos variados, que dão origem a perguntas e questões sobre os interesses, objetivos e relações de poder entre e dentro de discursos.

Observa-se que Gee, de acordo com Brahim, usa LC como sinônimo de PC, e que os demais autores consideram a questão do poder e da ideologia nas práticas de ensino e compreendem a educação como uma prática que tem como foco a relação entre língua e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e ações globais/locais. Percebe-se, também, que na visão de Brahim ambas as teorias - o LC e a PC - defendem o questionamento em relação aos modos pelos quais o poder funciona através de práticas discursivas.

Entretanto, uma das críticas fundamentais em relação à PC reside na crença de que esta abordagem pressupõe que o professor, como conscientizador, lançará mão de vários tipos de conhecimento na tentativa de desvelar discursos, ideologias e verdades dos textos, e engajar os alunos no processo como forma de favorecer a sua emancipação. Uma das críticas a tal perspectiva é apresentada por Souza (2009, 2010) ao argumentar, primeiramente, que na PC os educadores não mudam

os seus referenciais, apenas envolvem-se afetivamente com os alunos, tomando as necessidades dos alunos como ponto de partida. Essa atitude reforça a concepção de educação bancária apresentada por Freire (2001), que coloca os professores como meros transmissores de conteúdos e a escola como um espaço neutro que trata apenas dos conhecimentos científicos como os de maior valia para o entendimento do mundo. O professor seria o modelo para o aluno e, pelos princípios da PC, essa passagem da consciência ingênua à consciência crítica,

se faz através da alfabetização, da aprendizagem da leitura e análise de textos e da linguagem. Enfoque sobre as *condições de produção* dos textos lidos: perceber como a linguagem e conteúdos dos textos são produtos ideológicos e carregam os valores de seus contextos de origem. (SOUZA, 2010)⁵³

É uma visão que não tem preocupação com a negociação ou construção de sentidos, porque os sentidos já estariam prontos e as verdades seriam alcançadas na leitura dos textos.

Diante do exposto, a abordagem por LC, como proposta de trabalho escolar no ensino também apresenta algumas diferenças em relação a outras práticas educacionais familiares a muitos professores. Pretendo discorrer sobre duas delas, as quais julgo serem as principais concernentes à essa visada teórica.

Uma primeira diferença está relacionada ao questionamento. O LC prioriza a necessidade de professores e alunos desconstruírem os pressupostos sobre as várias narrativas presentes no nosso dia-a-dia, incluindo também questões relacionadas ao *status* do inglês argumentadas ao longo deste texto como: a necessidade de uma língua internacional em nível mundial nos dias de hoje; os

⁵³ SOUZA, L.M. **O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?** Palestra proferida no Teatro da Reitoria da Universidade Federal do Paraná em 10 de abril de 2010. (slides).

aspectos que levaram o inglês a atingir o *status* de língua internacional; os efeitos advindos da LI sobre a língua materna; as implicações de um ensino que reforça a visão que secundariza ensino de mercado na formação dos sujeitos; a contribuição da escola para o aumento das diferenças sociais; a maneira como a escola pode atender as demandas sociais e a de mercado ao mesmo tempo; a contribuição da educação para uma política que valorize a diversidade.

Este processo de questionamento pode ser aproximado da noção de desconstrução, que se pauta nos argumentos de Spivak (*apud* Andreotti, 2007) e é concebida como um processo denominado por ela de '*unlearning*'⁵⁴. Este processo envolve uma atitude crítica e persistente de questionamento que procura investigar como as verdades são construídas. Contudo, não se trata de uma constante exposição de falhas, uma vez que, como nos lembra Foucault (2002), não há nenhuma verdade transcendente, genuína – a verdade é produto do choque de conhecimentos e deste entrelaço podem surgir 'verdades' distintas. Cada sociedade estabelece seu regime de verdade, ou seja, ela acolhe determinados discursos e os faz funcionar como verdadeiros - o que é verdadeiro para um grupo social, pode não ser para outro.

Portanto, o processo de desconstrução, no ambiente escolar, consiste em promover situações nas quais os alunos possam perceber a história das interpretações ao construírem qualquer tipo de argumento – questionar o que achamos natural e, ao olhar o novo, criar perguntas construtivas, gerando sempre novas dúvidas, num exercício contínuo.

Sobre essa questão, convém comentar, ainda, a relevância da prática do questionamento no processo de produção de conhecimento e para isso recorro ao trabalho de Cury (2006). Este autor, ao discorrer sobre a arte da pergunta, da dúvida

⁵⁴ Desaprender.

e da crítica, em sua obra, nos diz que “(...) a arte de perguntar é mais importante do que a arte de responder” porque “[a] função da arte da formulação de perguntas não é, inicialmente, fornecer respostas, pois as respostas são ditadoras das perguntas, mas expandir a dúvida” (*ibidem*, p.50).

Nessa visão, o questionamento pode ser compreendido como um estímulo ao processo de interpretação e, conseqüentemente, à produção do conhecimento. Assim, através da expansão do processo do conhecimento, aprimora-se a prática da crítica. Prática essa que figura, não apenas como a ação de criticar o conhecimento prévio que se tenha sobre um objeto, uma situação ou um fato observado, mas de criticar todo o processo de interpretação e o conhecimento extraído deles.

Tais apontamentos corroboram com os dizeres de Freire (2001), ao afirmar que o conhecimento e a transformação são gerados das perguntas e das dúvidas causadas pelo estranhamento. A partir dos questionamentos, aprende-se o 'novo'. Assim, no processo de (des)construção, (re)formulação e (re)construção de conceitos e narrativas são construídos saberes que se constituem em objeto de transformação social. É importante mencionar que as perguntas num processo de questionamento não precisam ser necessariamente respondidas, o que é relevante nessa prática pedagógica é a investigação e a constatação da pluralidade de caminhos legítimos e possíveis.

Por isso, pensar no ensino de LI por LC leva a repensar o processo de construção do conhecimento. Na visão ora apresentada, o conhecimento é resultado de interpretações de sujeitos na interação com o outro e com o mundo. Sendo assim, ele passa a ser concebido como uma construção social e, como tal é sempre provisório, flexível e transitório. Ele não é fixo porque a percepção de mundo pelos sujeitos não se refere a um processo de aproximação da realidade, buscando

apreendê-la e desvelar verdades num processo reflexivo e racional, mas sim de construção de realidade. O acesso à interpretação da realidade se dá pela palavra, ou seja, a realidade é construída a partir do olhar de quem a observa, que é percebido como imerso na linguagem (MATURANA, 2002, 2005).

Tais considerações implicam o modo como a língua é concebida, sendo essa uma outra diferença do LC em relação a algumas outras práticas educacionais. No LC, a língua é vista como discurso, é heterogênea, plural e permeada por relações contextuais de poder (BAKHTIN, 1999; FOUCAULT, 2002). Nesse sentido, a produção de significados é social, parcial, contextual e histórica e, conseqüentemente a cultura, identidade e educação também são plurais, parciais, dinâmicas e nunca estáticas ou homogêneas (SOUZA, 2005, p.4).

Conforme pontuam Fogaça & Jordão,

(...) a língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo. (2007, p.87).

Nessa visão, o conceito de língua se contrapõe ao conceito de língua na condição de código ou estrutura. A língua como discurso é sempre culturalmente tendenciosa e suas estruturas mudam dinamicamente, de acordo com seus contextos. A comunicação é construída através da negociação de sentidos. Nessa perspectiva, a língua constrói realidades e não apenas as representa - língua e realidade constroem uma à outra (MATURANA, 2002, 2005).

É nessa perspectiva que o conceito de língua no LC se apresenta como prática sócio-cultural; ele se “afasta de uma concepção de linguagem, cultura e

conhecimento como totalidades abstratas e se baseia numa visão heterogênea, plural, complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, sempre inseridos em contextos sócio-culturais” (BRASIL, 2006, p.109).

Assim, compreendo que o LC envolve a análise e a crítica das relações estabelecidas entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais por meio do confronto entre discursos e da percepção de como eles posicionam os sujeitos em relações de poder intra e interdiscursivas.

Uma educação nesses moldes significa muito mais do que transmitir conhecimentos considerados universais, porque envolve mais do que apropriação de conteúdos, envolve uma intervenção na sociedade. A educação passa a funcionar como uma 'estrutura' que fomenta a atitude e a percepção dos sujeitos para as possibilidades de transformação do mundo. Isso porque ela implica em mudança “de atitude diante dos significados, de sua produção e distribuição, diante do mundo e das pessoas, das posições sociais e dos valores simbólicos e capitais culturais que se atribuem às coisas e às pessoas” (JORDÃO, 2005, p.34).

Para a realização da prática de LC, no processo educacional, é necessário o envolvimento dos sujeitos *com e através*⁵⁵ dos textos numa perspectiva crítica⁵⁶. Ser crítico é interpretar de outros modos no contato com o novo, num processo de negociação ou construção de sentidos (Bakhtin, 1999). Se me engajo com perspectivas novas estou me transformando - modifico o olhar para o meu entorno, e, conseqüentemente, modifico este entorno. Essa abordagem de ensino difere de outras que pretendem desenvolver a consciência crítica num processo reflexivo e racional. Tais propostas debruçam-se nas “condições de produção dos textos lidos buscando perceber como a linguagem e os conteúdos dos textos são produtos

⁵⁵ (BRAHIM, 2001, p.16). Grifo meu.

⁵⁶ 'Crítico' entendido aqui como uma prática problematizadora, conforme Pennycook (2006, p.1).

ideológicos e carregam os valores de seus contextos de origem” (SOUZA, 2010)⁵⁷. No LC o enfoque está sobre as condições de produção da leitura e do processo de interpretação. Nessa visão, o texto e a leitura são considerados como dois elementos indissociáveis e serão tratados nas seções que seguem.

1.3.1 Texto

Vivemos numa sociedade com pluralidade de textos. O texto, seja verbal ou não-verbal, é concebido como qualquer unidade de sentido que possa ser percebida como tal por um determinado grupo social (FOGAÇA & JORDÃO, 2007). Sendo assim, o texto se constitui num produto do processo discursivo que constrói sujeitos, ideologias, crenças e valores. Na acepção de Derrida (JORDÃO *apud* 2006b, p.25), texto “é entendido como espaço onde acontecem tentativas de estruturar objetos, com a finalidade de compreendê-los”.

Tais tentativas de estruturação do mundo passam por gêneros discursivos variados e modalidades textuais sempre em construção. Embora de grande relevância para o trabalho com LC, definir e/ou problematizar as categorias 'gêneros discursivos' e 'multimodalidade' exigiria um espaço muito maior do que o disponível nesta pesquisa, e portanto não fazem parte do escopo deste trabalho. Basta apenas mencioná-las como elementos relevantes da abordagem ensino de LI por LC, tendo em vista que vivemos bombardeados de relações semióticas, num momento “caracterizado pela transformação da nossa cultura material operada por um novo paradigma organizado em torno das tecnologias da informação” (CASTELLS, 2002,

⁵⁷ SOUZA, L.M. **O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?** Palestra proferida no Teatro da Reitoria da Universidade Federal do Paraná em 10 de abril de 2010. (slides).

p.33). As sociedades passam por uma nova configuração – chamada 'sociedade da informação' – e os suportes do saber diversificam-se, incluindo o computador e outras Tecnologias da Informação e Comunicação⁵⁸ (doravante TICs), como a televisão, o vídeo, o rádio, o telefone, o retroprojetor, a teleconferência, o correio eletrônico, o fax, a Internet, o *chat*, os fóruns etc. Com isso, o texto escrito e o suporte gráfico estático, linguagens sempre dominantes no contexto escolar, cedem espaço para outras modalidades de discursos que integram não somente palavras, mas também sons e imagens. Através dos recursos semióticos (som, cor, textura, imagem, vídeo), que podem ser usados de forma singular (monomodalidade) ou combinados (multimodalidade), assistimos cada vez mais o predomínio da imagem em relação ao texto escrito. Daí a importância dada nas práticas de LC ao trabalho com discursos variados, construídos em diversos gêneros e modalidades (COPE & KALANTZIS, 2000).

Esse alinhamento do trabalho por LC com textos de diferentes gêneros textuais⁵⁹, fundamenta-se na posição de Bakhtin (1992) em relação à linguagem. Para esse teórico, a linguagem permeia todas as atividades humanas - o homem constrói a comunicação que se faz específica em cada campo de atividade humana e por meio das mais diferentes formas de linguagem. Tais usos “efetuem-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana ou outra esfera da atividade humana” (*ibidem*, p.261)

Nesse sentido, os enunciados linguísticos são entendidos como fenômenos

⁵⁸ Estamos perante as TICs sempre que os meios de comunicação, em particular os eletrônicos e/ou tecnológicos, estiverem integrados entre si, reunidas as telecomunicações e a informática.

⁵⁹ Vou adotar o termo gênero textual para me referir às diferentes formas de expressão textual produzidas por usuários de uma língua, caracterizadas por Bakhtin como gêneros do discurso, embora ciente dos estudos que estabelecem distinções entre 'gênero textual' e 'gênero discursivo'.

sociais que refletem os movimentos de cada realização social, e que, portanto, dadas suas especificidades, realizam-se de diferentes modos. Essas formas relativamente estáveis de ocorrências dos enunciados são caracterizadas por Bakhtin como gêneros do discurso (*ibidem*, p. 262).

A concepção de língua como discurso indica que o ensino de línguas não pode ser reduzido apenas aos aspectos linguísticos e muito menos levar ao entendimento de que o texto será compreendido na sua totalidade se todas as palavras forem conhecidas pelo leitor, por exemplo. Mas a noção de língua como uma prática social indica, isto sim, que o texto, visto como uma construção discursiva sócio-historicamente situada, não tem sentido fora de suas condições de produção, e que as escolhas linguísticas, de gênero e de modalidade textual dependem da finalidade discursiva, da intencionalidade, do interlocutor, da enunciação enfim (FARACO, 2009).

Portanto, o gênero como mediador das relações sociais, na medida em que fornece um suporte para as atividades nas situações de comunicação, apresenta aspectos importantes a serem abordados no trabalho didático com textos. São eles: (a) as representações do contexto de produção, (b) as características próprias do gênero através da planificação global do texto e (c) os elementos linguístico-discursivos. Esses três elementos que auxiliam na caracterização do gênero, conforme os estudos de Schneuwly & Dolz (1999), “estão indissoluvelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de atuação” (Bakhtin, 1992, p.262).

Assim, diante da diversidade e da especificidade dos gêneros textuais, o texto configura-se como a unidade didática ideal para a definição dos conteúdos de estudo e para os desdobramentos do encaminhamento metodológico nas aulas de

LI.

1.3.2 Leitura

Coerentemente com os conceitos apresentados, a leitura no LC consiste num processo de atribuição de sentidos aos textos “determinados pela inserção do leitor dentro de um dado contexto sócio-histórico-ideológico e pela suas histórias de leitura” (CORACINI, 1995). Nessa visão, o processo de construção de significados extrapola a relação entre o leitor e as unidades de sentido. A leitura é considerada um processo ativo de interação do sujeito com o discurso, no qual todos os elementos - a relação entre o leitor (e suas experiências, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento linguístico), o texto, o autor, outros leitores - influenciam diretamente as interpretações (FOGAÇA & JORDÃO, 2007). Assim, ler não é simplesmente extrair sentidos dados em um determinado texto, mas construir sentidos no ato de leitura; o texto não carrega os sentidos possíveis na malha textual, mas tais sentidos são conferidos ao texto pelo leitor no momento da leitura, quando seu conhecimento de mundo e suas práticas de leitura informam o processo de construção de sentidos do texto.

A leitura no ensino por LC contrapõe-se, portanto, à perspectiva de leitura tradicional, cujo objetivo educacional é promover a compreensão do mundo partindo do pressuposto de que haveria uma realidade fora do sujeito, a qual poderia ser alcançada por meio da língua. Nessa postura, a língua é considerada um veículo para o pensamento, que seria produzido exterior e anteriormente a ela. O conhecimento é assim entendido como universal e linear e, nesse raciocínio, pode ser mensurável e classificado em termos de formas 'corretas' ou 'erradas'.

No LC, supera-se a perspectiva exposta acima, conhecida como 'leitura crítica', na qual o conhecimento é adquirido por meio da racionalização da experiência do sujeito no mundo e do pensamento lógico acionado para desvendar as maquinações da ideologia dos textos. A abordagem crítica de leitura requer do leitor o discernimento neutro e racional entre fatos e opiniões, sendo que os *fatos* são concebidos como elementos concretos do mundo material, presentes na 'realidade' neutra e exterior ao sujeito, enquanto as *opiniões* seriam as interpretações ideológicas construídas subjetivamente pelos sujeitos. Estamos aqui dentro de uma perspectiva que considera a realidade como algo dado, que pode ser representado através de uma linguagem estática que traduz uma realidade exterior ao sujeito, que pode ser alcançada desde que se adotem procedimentos de leitura adequados. Como tal, é esta suposta realidade que se constitui no referencial para a interpretação, independentemente da cultura e da história dos sujeitos que a produzem.

No entanto, compreendo, de dentro do LC, que o sujeito não só constrói os sentidos da 'palavra-mundo' (FREIRE & MACEDO, 1987), mas também não está sozinho neste processo. Com ele estão suas culturas, suas línguas, seus procedimentos interpretativos, os discursos construídos coletivamente em sua comunidade, as ideologias. Daí o LC conceber a leitura enquanto construção de sentidos a partir de unidades de sentido culturalmente produzidas.

Assim, o trabalho pedagógico, sob a ótica do LC, configura-se como uma abordagem pedagógica que visa uma leitura crítica de mundo - através do contínuo questionamento dos pressupostos e implicações das construções de sentido realizadas no encontro entre textos e leitores. Mais do que a leitura de palavras (leitura tradicional) ou leitura para extrair os significados que estão por traz dos

textos (leitura crítica), o LC propõe a leitura da 'palavra-mundo' (*idem*). Trata-se de um processo simultâneo de leitura de texto e leitura de mundo. O LC refere-se às formas de olhar o texto, seja escrito, visual, oral ou hipertexto para questionar e desafiar as atitudes, os valores e as crenças de que se lançam mão no processo interpretativo de construção de sentidos.

2. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

*Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal
amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu,
assumo a cultura sendo essas teias e a sua análise; portanto,
não como uma ciência experimental em busca de leis, mas
como uma ciência interpretativa, à procura do significado.*

Clifford James Geertz⁶⁰

Ao fazer a opção pelo ensino de LI na educação básica da rede pública do estado do Paraná como objeto para esta dissertação, adotei uma concepção metodológica de pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, tendo o ano de 2008 como referência para a pesquisa de campo. Essa foi uma decisão que considerou os objetivos desta pesquisa e os vários aspectos sociais imbricados no processo de construção de dados, dentre eles os sujeitos – alunos da **8ª série** - e o espaço a ser pesquisado, a sala de aula, bem como a visada teórica deste trabalho.

Neste capítulo, procedo à exposição dos princípios da pesquisa qualitativa e dos procedimentos de construção e de interpretação dos dados que norteiam o presente trabalho, posicionando os leitores, ao longo do texto, acerca da minha visão de escola e de sala de aula. Primeiramente, apresento a natureza da pesquisa de tipo etnográfica e da análise de dados de cunho interpretativo, a fim de explicitar as decisões que dão suporte metodológico a esta dissertação. Em seguida, falo sobre a relevância dessa abordagem metodológica no contexto educacional. Finalmente, descrevo os procedimentos e as categorias de análise de dados, faço uma exposição das características da escola onde foi realizada a referida pesquisa e

⁶⁰ GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989, p.15.

apresento os sujeitos envolvidos.

2.1 PRINCÍPIOS DA PESQUISA DE BASE ETNOGRÁFICA

A pesquisa de cunho etnográfico tem origem na Antropologia Social no início do século 20 e refere-se, grosso modo, ao estudo da cultura e das características de um determinado grupo social e de suas inter-relações com outros grupos (CRESWELL, 1998, p.69). A linha etnográfica de pesquisa insere-se no paradigma das pesquisas qualitativas e, como tal, procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um dado contexto.

Segundo André (1998), ao final dos anos 70 houve uma grande aproximação da etnografia com a educação e, nas últimas décadas, tem sido uma tendência atual de pesquisa em contextos escolares, tendo em vista os princípios que caracterizam essa abordagem. Dentre esses princípios a autora destaca

(...) a hermenêutica, dado o constante processo de interpretação e compreensão dos significados construídos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa; a contextualização; a descoberta em detrimento da constatação e, ainda, a negação da neutralidade do pesquisador (ANDRÉ 1998 *apud* DUBOC, 2007, p.7).

Para falar sobre algumas características da pesquisa de natureza etnográfica relevantes para escopo do presente trabalho, tomo como base os estudos de André (1997, 1998), Bortoni-Ricardo (2008), Wielewicki (2001), Hammersley (1992), Lyotard (1986, 2004), Eisner (1998), Clifford (1986) e Nunan (1992).

A pesquisa de tipo etnográfico caracteriza-se fundamentalmente pelo contato

direto do pesquisador com a situação pesquisada; envolve um trabalho de campo e a aproximação do pesquisador com os sujeitos, com as pessoas e dos locais e dos eventos, mantendo com eles uma interação constante e um contato prolongado. A condução do estudo orienta-se, principalmente, a partir da observação participante, do diálogo entre investigador e investigado e da análise de documentos (ANDRÉ, 1998).

O trabalho de campo sistematizado e o contato prolongado com o grupo investigado, inerentes à abordagem etnográfica, não têm a preocupação de representar verdadeiramente a 'cultura' de um grupo social e a totalização do conhecimento. Tão pouco busca-se, com isso, mensurar, quantificar ou obter alguma prova de veracidade de seus achados. Enfim, o processo de pesquisa busca expor entendimentos culturalmente relativos sobre um dado aspecto e não pressupostos considerados universais.

Tais apontamentos sinalizam características que, por vezes, têm levado pesquisadores e estudiosos a questionarem a validade da etnografia (ANDRÉ, 1997). Sobre esse aspecto, Nunan (1992) comenta que a legitimidade da etnografia é dependente da posição que cada um tem sobre a relação verdade-ciência e do papel da teoria em pesquisas científicas, isto é, envolve aceções epistemológicas diferenciadas.

Nesse trabalho, a concepção sobre construção de conhecimento científico da etnografia em que me pauto baseia-se na visão de que o entendimento do mundo dos sujeitos é construído com base em aceções interpretadas e, portanto, discursivas (HAMMERSLEY *apud* WIELEWICKI, 2001). Desse modo, o processo de pesquisa e a leitura dos dados não são absolutos, mas reflexivos e construídos no decorrer do processo.

É uma perspectiva de pesquisa que valoriza a subjetividade social do pesquisador e dos pesquisados pela negação da neutralidade e objetividade, caracterizando a pesquisa como atividade subjetiva⁶¹. Nesta perspectiva, a pesquisa etnográfica se configura como uma construção discursiva de tal forma que procura (re)construir discursivamente uma realidade social, com base no contato e na interação do pesquisador com o(s) sujeito(s) pesquisado(s) durante a pesquisa de campo.

O discurso científico é entendido, portanto, como uma construção discursiva porque percebe, nos discursos do pesquisador, diversas vozes que os constituem. Ainda que se usem diferentes instrumentos para construir os dados e analisar as informações obtidas, a interpretação do pesquisador será sempre uma construção discursiva (WIELEWICKI, 2001).

No meu entender, a etnografia é uma proposta coerente com a visada teórica desse trabalho porque considera o discurso como contextual, provisório e inacabado. Enquanto teoria sobre o conhecimento científico, a etnografia se aproxima dos pressupostos do LC na medida em que não tem a preocupação de representar verdadeiramente a ‘cultura’ de um grupo social e a totalização do conhecimento, mas preocupa-se com o significado e as experiências vividas pelos participantes da pesquisa. Em outras palavras, pesquisador e pesquisados são vistos como sujeitos de fato, ativos e produtores de conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2008). Com sua ênfase ao processo em detrimento ao produto, na

⁶¹ De acordo com Andreotti & Jordão (2003, p.5), a subjetividade pode ser definida como “construções ideológicas, resultados do posicionamento dos indivíduos na estrutura social, posicionamento efetuado tanto pela própria estrutura social quanto pelos próprios sujeitos, e que não se reduz ao mundo social efetivo, ou às posições sociais ocupadas no convívio social, mas que se refere também ao modo como os indivíduos (múltiplos e fragmentados) concebem a si mesmos em sua individualidade, em sua posição nos processos de construção de sentidos”.

etnografia não há espaço para hipóteses rígidas pré-estabelecidas, formuladas antes do contato com o espaço e os sujeitos pesquisados.

Assim, a etnografia me pareceu ser a abordagem de pesquisa mais apropriada para o presente estudo. Esta escolha se justifica considerando tanto as características por mim já explicitadas quanto, principalmente, a valorização da interação entre pesquisador e sujeitos da investigação durante a pesquisa de campo, elemento destacado no trabalho com a etnografia concebida nesta perspectiva (CLIFFORD, 1986).

Entendo, ainda, que a etnografia contribui para a realização dos objetivos de pesquisa por mim delineada na medida em que refuta a busca por resultados fixos e estáveis, tipicamente desejáveis em pesquisas de caráter positivista. Na pesquisa etnográfica, a investigação nunca se esgota e os dados jamais atingem o conhecimento completo da comunidade investigada. Conforme Clifford (1986), a apreensão total do conhecimento é ilusória - visão consoante à dos pressupostos que embasam o LC, que concebe o conhecimento como um construto social elaborado contingencialmente e, portanto, provisório.

Enfim, diante do exposto, compreendo que na etnografia a pesquisa é concebida como um processo de interpretação e o trabalho do pesquisador como a construção do objeto de pesquisa, em função do seu envolvimento com o objeto durante a pesquisa de campo. Um estudo assim, que trata de algo particular, não exclui a possibilidade de ser também interpretado por outros sujeitos e em outros contextos de modos diferentes. Essa é uma visão que confere à pesquisa o caráter de apenas mais uma metanarrativa, dentre tantas outras com as quais convivemos, seguindo os estudos de Lyotard (2004). Sem me ater ao aprofundamento das ideias desse filósofo, mas tomando as contribuições do pensador que, junto com outros

também de viés pós-estruturalista (EISNER, 1998; MATURANA, 2005; FOUCAULT, 2002) orientam novas epistemologias contemporâneas, acho oportuno salientar que estou me referindo a uma visada teórica de pesquisa que relativiza a validade da ciência, igualando-a a outros saberes e formas de conhecimento. E, na condição de metanarrativa, sempre haverá a possibilidade de outras interpretações, a partir das relações que possam ser estabelecidas entre o presente estudo com outros realizados em contextos semelhantes.

Um outro aspecto importante a destacar é que o trabalho em pauta contou com a participação de um professor colaborador durante todo o percurso de investigação, uma vez que se trata de uma pesquisa colaborativa. Conforme assinala Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa etnográfica colaborativa tem suas raízes na tradição da teoria social crítica, oriunda do marxismo, neomarxismo e da Escola de Frankfurt. Nesse tipo de pesquisa, nem pesquisador nem pesquisado tem um papel passivo. Ambos são co-participantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento. Eles procuram entender um ao outro com o objetivo de promover mudanças para melhor no ambiente pesquisado. Para tal, a agenda da pesquisa é negociada de modo a atender as necessidades do grupo que vai ser pesquisado. Foi nesta perspectiva que procurei trabalhar com os alunos e com o professor colaborador, que por isso prefiro pensar como tendo sido co-autor da minha pesquisa de campo. Consciente de que poderia e deveria promover ajustes conforme o processo fosse se desenvolvendo, considerando a agência dos alunos e do professor co-autor, encontrei na pesquisa etnográfica o espaço teórico necessário para realizar as alterações que julgamos, eu e o professor colaborador, necessárias para o bom andamento do processo de aprendizagem dos alunos participantes.

Tais aspectos atribuem à pesquisa colaborativa uma visão diferenciada de processo de conhecimento acadêmico. E para fazer jus à pesquisa nesses moldes, as atividades planejadas e desenvolvidas em conjunto com o professor colaborador não estarão no APÊNDICE do presente. Elas fazem parte do corpo do texto de dissertação. Encontrei nessa postura uma forma de demonstrar as negociações e interações que ocorreram entre os sujeitos da pesquisa e o processo de construção de dados e das categorias de análise, as quais se deram concomitantemente ao processo de pesquisa.

Por fim, quero ressaltar que uma pesquisa nos moldes por mim delineados pode também ser considerada um estudo de caso. Essa posição reside no fato de que o presente estudo centra-se num caso em particular e não na análise de um conjunto de casos (Stake, 1988 citado por Nunan, 1992, p.80), ou, ainda, da observação de um único caso tomado numa visão generalizada, durante a análise de dados. A pesquisa busca observar as características de uma unidade individual, na sua complexidade, com a análise de suas nuances e a consideração dos vários aspectos que interagem no seu funcionamento. Nessa visão, as aulas de LI de uma turma de 8ª série do ensino fundamental da rede pública configuram-se numa unidade individual e, a pesquisa, como “a investigação de uma instância em ação num contexto específico⁶²”, conforme a definição de estudo de caso para Nunan (1992, p.74).

No que se segue, ampliarei a minha discussão sobre a etnografia, tecendo considerações acerca dessa metodologia de pesquisa em contextos educacionais.

⁶² No original: (...) *the investigation of [a] single instance in the context in which it occurs*” (NUNAN, 1992, p. 74).

2.2 A ETNOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR

O caráter etnográfico contribui para a compreensão do processo de ensino de língua e para a descrição dos padrões que caracterizam o dia-a-dia dos participantes de um dado contexto social. Do mesmo modo, possibilita a visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa, caracterizada, neste estudo, pela sala de aula (ANDRÉ, 1998, p.49).

Compreendo que um estudo investigativo que busca examinar as práticas pedagógicas em um contexto educacional requer do pesquisador a imersão no ambiente investigado para compreender as relações, tendo em vista os aspectos sociais que envolvem o cotidiano escolar, os sujeitos que nele se inserem e o processo de ensino de uma LE. Sobre esse último aspecto, encontrei nos estudos de Ellis (1997) subsídios que embasam a minha posição. Com respeito à aquisição⁶³ de uma segunda língua, Ellis (*idem*) afirma que se trata de um processo resultante de muitos fatores concernentes ao aluno e ao contexto de aprendizagem.

No que diz respeito à pesquisa na escola, André (1997) afirma que através dela se podem descrever as ações e representações dos sujeitos, perceber os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar e (re)construir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Isso acontece por meio de instrumento de construção de dados etnográficos que envolvem a observação participante, anotações de campo e entrevistas. Ainda segundo André (1997), esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador aproximar-se do contexto da sala de aula para tentar entender como opera, no seu cotidiano, cada sujeito na complexidade de suas interações.

⁶³ A discussão que envolve a diferenciação entre aquisição e aprendizagem de língua estrangeira não cabe no escopo do presente trabalho, por isso utilizei tais termos indistintamente.

Compreendo que a escola é um espaço social, constituído por sujeitos históricos, permeada por uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados. A escola como um sistema cultural forma identidades tanto do professor quanto dos sujeitos estudantes - uma identidade que se constitui a partir do conceito que se faz do outro. Essa concepção requer um rompimento com qualquer metodologia que proporcione uma visão de cotidiano estático, repetitivo e disforme (GIROUX, 1986).

Dessa forma, o estudo da prática escolar, na perspectiva etnográfica, não se restringe a uma mera descrição de ações que ocorrem no seu interior, mas envolve um processo de representação da prática pedagógica no qual ações, relações e conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. Isso significa compreender que a linguagem e os significados são criados e recriados no cotidiano do fazer pedagógico e que, como afirma Giroux (1986), estruturas de poder determinam os modos de organização do trabalho escolar - mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação operam no contexto escolar ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Nessa visão, a sala de aula apresenta-se como um ambiente social que institui relações de poder e onde se estabelecem conflitos, a partir do encontro de expectativas e objetivos diferentes, e na tentativa de reconhecimento e na constituição de identidades pessoais e coletivas (JORDÃO, 2001). Isso porque o processo interacional ou de negociação coordena o estabelecimento de objetivos comuns pelos envolvidos mas, ao mesmo tempo, revela as diferentes formas de pensar, de entender o ambiente escolar e de lidar com o conhecimento, e no caso da aula de inglês, mais especificamente com o conhecimento linguístico. Essa

interação também indica que professores e alunos já trazem para a sala de aula um determinado conhecimento de mundo. Esse olhar sobre a produção de identidades na interação permite a constatação de que o jogo interacional que ocorre no âmbito escolar é permeado de relações de poder (FOUCAULT, 2002), que tanto são inclusivas, quanto excludentes, favorecendo determinadas escolhas em detrimento a outras.

Contudo, a presença intensa do pesquisador durante o processo de pesquisa e de construção da realidade do contexto pesquisado pode acarretar uma alteração no comportamento da comunidade investigada, transformando-a em uma outra, em função da pesquisa. No entanto, essa é uma característica que qualquer tipo de pesquisa pode apresentar, inclusive as de bases quantitativas, cujos pesquisadores buscam um distanciamento da realidade acreditando na possibilidade de neutralidade. Ignoram, porém, que qualquer reflexão sobre uma dada realidade é localizada, embasada em uma determinada cultura, num certo momento histórico e partirá sempre de determinados pontos de vista pré-concebidos daquilo que se estuda e de quem estuda, bem como da configuração contingente do espaço investigado.

A pesquisa etnográfica se coloca não apenas consciente da subjetividade⁶⁴ do pesquisador que, com sua presença, modifica o ambiente de sala de aula, como ainda tematiza tal presença, inserindo-a no processo de pesquisa e análise. Em outras palavras, a existência do pesquisador não é silenciada: ela é parte integrante dos procedimentos discursivos e das categorias de análise do trabalho etnográfico a partir da noção de 'reflexividade', conforme apontado por Usher & Edwards:

⁶⁴ Conceito aprofundado na **Seção 2.1** deste capítulo.

Na sua forma mais elementar, a reflexividade alega que, uma vez que a atividade daquele que conhece sempre influencia o que é conhecido, nada pode ser conhecido senão por aquelas atividades. (...) [e ainda] pelo estabelecimento de premissas de como nós contruímos o que pesquisamos, a reflexividade não é mais um problema, mas um recurso. Ela nos ajuda a reconhecer que somos uma parte ao invés de algo separado do mundo construído através de pesquisa. (1996, p. 148).⁶⁵

Nessa visão, o objeto da pesquisa não é autônomo do olhar do observador (MATURANA, 2002), mas constrói-se nas relações entre pesquisador e pesquisados. O pesquisador analisa os dados com cautela em sua parcialidade. Assim, ao olharmos a escola, a observamos a partir do nosso interior, de nossa consciência subjetiva construída a partir de nossas vivências e experiências - subjetivação que é um processo individual e singular e que se realiza nas interações sociais (DUBET *et al.*, 1996).

Portanto, não se trata de apenas registrar o dia-a-dia das atividades escolares durante as observações, mas de olhar e considerar também o cotidiano em que tais atividades acontecem. Cotidiano esse que envolve sujeitos fragmentados em sua particularidade, mas que quando tomados em conjunto, constituem um contexto social maior. No caso dessa pesquisa, envolve o contexto da escola que, por sua vez, faz parte de uma comunidade que se insere num outro contexto social, que é a cidade onde se situa, e assim por diante. Conforme esclarece Heller (2000, p.20), “[o] indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico”, uma vez que a individualidade que é construída nas relações com o outro é constantemente influenciada pelas culturas local/global e vice-versa. Tais considerações informam a

⁶⁵ No original: “At its simplest, reflexivity claims that since the activity of the knower always influences what is known, nothing can be known except through those activities. [...] by foregrounding how we construct what we research, reflexivity is no longer a problem but a resource. It helps us to recognize that we are a part of rather than apart from the world constructed through research”. (USHER & EDWARDS, 1996, p. 148).

análise de dados realizada aqui, assim como informaram também as decisões da pesquisadora e do professor colaborador no trabalho de sala de aula que se constitui como foco desta pesquisa.

Com base nas considerações ora apresentadas, quero finalizar ressaltando duas questões importantes que foram abordadas na presente pesquisa etnográfica: (1) durante as observações, os sujeitos na escola, quer sejam professor, pesquisadora ou alunos, foram tomados como sujeitos historicamente constituídos, inseridos em espaços escolares que também têm formas específicas de escolarização construídas historicamente; (2) conseqüentemente, os registros das reações dos sujeitos escolarizados contemplam também o modo pelo qual os sujeitos vivem a sua relação com as formas de escolarização do espaço escolar investigado.

2.3 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Sob os princípios da pesquisa de natureza etnográfica passo a apresentar o espaço investigado e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

O estudo foi realizado numa instituição da rede pública estadual⁶⁶ que oferta ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, situada no município de Contenda, no estado do Paraná, a 47 km de Curitiba.

Contenda possui 206,758 km² e continua sendo predominantemente agrícola, principalmente com a cultura da batata, já tendo sido denominada de a Capital da Batata. De acordo com a Lei nº 790 de 14 de novembro de 1951, foi elevada à

⁶⁶ Quero reiterar meus agradecimentos à equipe diretiva do colégio, bem como aos alunos da **8ª série**. Sem esta colaboração seria impossível desenvolver a presente pesquisa nos moldes pretendidos.

categoria de Município, sendo desmembrado da Lapa, e instalado em 14 de dezembro de 1952⁶⁷. O referido município, integrante da Região Metropolitana de Curitiba, possui outras duas escolas estaduais de ensino regular, sendo que o colégio em que foi desenvolvida a pesquisa é a instituição de maior porte, recebendo cerca de 1.230 alunos. O estabelecimento possuía, quando da efetivação da pesquisa, um quadro de 43 professores e 32 funcionários atuantes nos diferentes turnos: manhã, tarde e noite⁶⁸.

A escola fica localizada em um bairro urbano, próximo ao centro da cidade, sendo que a maioria dos alunos se desloca para a escola de ônibus escolar, por residirem em localidades distantes do colégio.

O período de construção de dados compreendeu o ano letivo de 2008, entre os dias 20 de fevereiro e 27 de dezembro, totalizando 66 aulas com duração de 50 minutos⁶⁹ cada. A turma de **8ª série**⁷⁰ selecionada, para essa pesquisa, tinha duas horas-aula de Inglês⁷¹ semanais, nas quintas-feiras, alocadas na 4ª e 5ª aulas do horário escolar. Iniciei a pesquisa de campo desde o começo do ano letivo, participando da preparação das aulas e docência juntamente com o professor colaborador Dirceu José de Paula⁷², responsável pelas aulas de Inglês da turma.

⁶⁷ Dados obtidos no *site* da Prefeitura Municipal de Contenda. Disponível em:< <http://www.contenda.pr.gov.br/municipio.asp>>. Acesso em 15 Ago. 2008.

⁶⁸ Os dados referente ao número de alunos, professores e funcionários foram obtidos no Portal Dia-a-dia Educação. Disponível em:<www.seed.pr.gov.br>. Acesso em: 30 Jan. 2009.

⁶⁹ Nos dias 15/08, 16/10 e 11/12 as aulas tiveram a duração de 30 minutos em função de reunião entre professores e coordenação pedagógica com dispensa dos alunos, assim como nos dias 20/03, 03/04, 08/05, 02/10, 06/11 e 20/11 não houveram aula em virtude de atividades extra-curriculares, ausência do professor ou por determinação da direção escolar e/ou secretarial, alterando assim os planejamentos das aulas.

⁷⁰ Utilizarei o nome da turma em negrito apenas para fins de destaque no corpo do texto.

⁷¹ A palavra inglês será grafada em maiúsculo quando se tratar da disciplina de Inglês, nos demais casos será grafada em minúsculo.

⁷² Este não é o nome fictício do professor. Ele pediu que seu nome verdadeiro fosse mantido, conforme termo de consentimento nos Anexos dessa dissertação.

A proposta de desenvolver a pesquisa de campo durante um ano letivo é justificada tendo em vista que as práticas de ensino e as práticas avaliativas, sob a perspectiva do LC, são concebidas como processuais e, como tal, não poderiam ser examinadas de forma muito breve, estanque e descontínua.

No que se refere à escolha do professor envolvido nessa pesquisa, a justificativa é posta pelas razões que seguem: o professor Dirceu que ministrava as aulas na turma participou comigo do processo de elaboração de diretrizes curriculares para o ensino de LE da rede pública do estado do Paraná (DCE)⁷³; ele professa uma concepção de língua discursiva e se propôs a realizar o trabalho pedagógico em sala de aula sob a perspectiva do LC; ele aceitou o desafio proposto por esta pesquisa, motivado pelas inquietações oriundas do processo que vivenciamos na SEED, quando da elaboração das DCE.

Decidi desenvolver um trabalho em conjunto com o professor Dirceu por concordar com um dos princípios do LC, que considera que os conhecimentos são sempre compartilhados. Acredito que o fato de eu e o professor Dirceu nos conhecermos anteriormente e de termos trabalhado juntos contribuiu positivamente no sentido de deixar-nos ambos mais à vontade no processo de preparação e condução das aulas.

Já os estudos e trabalhos que realizamos em conjunto, na SEED, relativos ao ensino de LI para as séries do ensino fundamental, contribuíram significativamente para direcionar o nosso olhar para uma turma desse segmento. Outro fator que também foi levado em conta, desta vez para a escolha da turma, é o de que os alunos da **8ª série**, supostamente, teriam estudado a LI em anos anteriores. Isso permitiria que eles externassem pontos de vista, ao longo das aulas e entrevistas, baseados em suas experiências prévias.

⁷³ Trabalho mencionado na **Introdução** dessa dissertação.

2.4 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

O presente trabalho investigativo dividiu-se em duas fases: a parte empírica, que consiste na pesquisa de campo, e a segunda fase, em que tomei os dados construídos para a discussão dos resultados. A revisão bibliográfica para embasamento teórico aconteceu concomitante às duas etapas. Desse modo, a presente pesquisa teve os registros da investigação de campo como base para o desenvolvimento teórico e, os estudos realizados durante a construção de dados até o presente momento, forneceram subsídios teóricos que direcionaram a análise dos resultados da pesquisa.

Tendo em vista a triangulação de dados, recurso de análise característico das pesquisas de base etnográfica, busquei reunir registros de diferentes fontes a fim de entender, na análise de dados, as diferentes vozes neles presentes. Para tanto, foram privilegiadas as anotações de campo, gravações em áudio, entrevistas e análise documental.

Na busca de respostas para as questões norteadoras da pesquisa, direcionei a investigação para três aspectos significativos do trabalho pedagógico. Tais momentos serão tratados separadamente neste texto, embora na prática eles ocorram simultaneamente.

O primeiro momento está relacionado à seleção de conteúdos e de materiais didáticos para as aulas. Eu e o professor Dirceu planejamos, analisamos e discutimos sobre nossas escolhas, não somente no início do ano letivo ou de cada bimestre, mas, também, antes e após cada aula que ministramos juntos.

O segundo momento refere-se à análise dos pressupostos que embasavam os planos de aula e ao modo como o ensino de LI ocorreu. Tal postura teve como

intuito caracterizar o ensino de LI sob a perspectiva do LC no espaço de educação formal investigado. Observamos e discutimos a todo tempo quais elementos poderiam contribuir, ou não, para que as práticas estivessem fundamentadas nos conceitos do LC em que nos pautamos.

No terceiro momento, procuramos atentar para os procedimentos avaliativos nos quais a abordagem de ensino por LC se alinha, definindo elementos que precisavam ser levados em conta no processo.

Na trajetória de construção de dados foi imprescindível o diálogo com o professor Dirceu e também com os alunos. As conversas com o professor Dirceu e alunos, juntamente com outras formas de significação que vão além da linguagem oral e escrita, tais como a visual e gestual, me auxiliaram a delinear a análise dos resultados e a construir entendimentos específicos do contexto cotejado.

Para tanto, ainda na parte empírica da pesquisa, além das anotações em diários e gravações das aulas em áudio, foram realizadas entrevistas informais com o professor Dirceu e com alunos voluntários. Entretanto, as entrevistas tiveram um caráter diferenciado dos modelos tradicionais, uma vez que não houve a elaboração prévia de perguntas a serem feitas aos sujeitos da pesquisa. As questões foram formuladas à medida que se fez necessário elucidar situações não suficientemente esclarecedoras que porventura ocorressem.

Um outro instrumento que contribuiu para a construção dos dados consistiu na verificação documental. Os textos selecionados e as atividades escritas desenvolvidas com os alunos permitiram uma caracterização das práticas realizadas e, assim, poder vislumbrar um amplo espectro de dados, além das descrições das aulas.

Na segunda fase da pesquisa, realizei a discussão e a análise dos resultados,

por meio da triangulação dos dados originários dos diferentes instrumentos e considerando as categorias de análise mencionadas na **Seção 3.3** do **Capítulo 3**. As percepções obtidas foram confrontadas com o corpo teórico que embasa o LC, observando os seguintes aspectos, que se constituem nas categorias de análise utilizadas aqui: a concepção de língua e a abordagem de leitura/problematização dos textos.

O *corpus* do trabalho consiste dos planejamentos de aulas e das descrições das aulas ministradas ao longo do ano, acordadas com as respectivas atividades didáticas e instrumentos avaliativos⁷⁴, com base nas anotações de diários e nas transcrições das aulas e das entrevistas, sendo estas selecionadas sob o ponto de vista da sua relevância para a pesquisa.

⁷⁴ Os trabalhos realizados pelos dos alunos serão apresentados na análise de dados sem nenhuma alteração e/ou correção da escrita. Encontram-se nos APÊNDICES 3 a 10 os textos e atividades avaliativas que fizeram parte do trabalho desenvolvido com a turma da **8ª série**, durante o ano letivo de 2008, organizados por bimestre, de modo a mapear o trabalho realizado e facilitar a leitura do **Capítulo 4**, quando os referidos textos são tomados na discussão de dados.

3. A ARQUITETURA DAS AULAS

Da forma como Bakhtin vê a força criadora do aprendiz como centrífuga ou não vinculada às nossas crenças [inovadoras], eu acredito que podemos pensar nessa força como ativa nas discussões dos professores sobre engajamento e busca de objetivos, e nas, de certa forma, contraditórias noções de que os professores resistem, à medida que essas forças se opõem aquelas mais homogêneas e agregadoras que também fazem parte de sua experiência. (...) [Eu] acredito que precisamos pensar nas discussões dos professores sobre engajamento e realização como sendo elas mesmas dinâmicas, concebidas e efetivadas no momento mesmo em que são construídas, e, assim, responsivas às forças dinâmicas, ao mesmo tempo unificadoras ou inovadoras, da conversação do momento. (...) E para entender como as coisas são, nós podemos nos beneficiar de uma análise do momento como sendo uma instanciação de forças mais do que um produto artificial que, como o cimento, pode ser transportado para momentos e para lugares diferentes.⁷⁵

Arnetha Ball & Sarah Freedman

Este capítulo tem a função de apresentar os dados propriamente ditos e está organizado em três seções abordando os seguintes aspectos:

a) Reflexões sobre os momentos de preparação das aulas com o objetivo de apresentar as nossas intenções, minhas e do professor Dirceu, e as justificativas pelas escolhas metodológicas, de conteúdos e temáticas (Seção 3.1).

⁷⁵ No original: “In the way that Bakhtin sees the creative force of the novel as centrifugal or decentering, I believe that we can think of such force at work in the teachers' discussions of engagement and achievement, and in the sometimes contradictory notions that teachers hold as these decentering forces come up against the more homogenizing or unifying ones that also comprise their experience. Moreover, I believe we need to think of the teachers' discussions about engagement and achievement as dynamic themselves, conceptualized and enacted in the moment and thus responsive to the dynamic forces, both unifying and decentering, of the moment's conversation. [...] I emphasize that this dynamics is not problematic, but rather the way things are. And to understand the way things are, we can profit by analyzing the moment as an instantiation of forces rather than as some kind of molded product that, like concrete, is transportable across moments and places”. (BALL. & FREEDMAN, 2004, p. 234).

b) Referências sobre as aulas selecionadas para análise nesta pesquisa, destacando os critérios utilizados, com base nas anotações dos diários de observações, das transcrições das aulas e conforme as gravações em áudio (Seção 3.2).

c) Apresentação das categorias de análise construídas concomitantemente à análise de dados (Seção 3.3).

3.1 PREPARAÇÃO DAS AULAS

Todas as aulas foram elaboradas de forma conjunta, com a minha participação e a do professor Dirceu. Planejamos⁷⁶ o encaminhamento metodológico, definimos os conteúdos a serem explorados e elaboramos as atividades e as avaliações para cada bimestre. A preparação das aulas se deu presencialmente, nas horas-atividade do professor Dirceu e, de modo virtual, por meio de troca de mensagens eletrônicas. Todas as aulas foram preparadas com a antecedência mínima de uma semana da aula a ser ministrada. Já o planejamento anual foi realizado no início do ano letivo e os bimestrais, planejados no início de cada bimestre.

Coerentemente com a perspectiva do LC, cerne deste trabalho, privilegiamos o ensino de LI a partir de temas, com a exploração de textos a eles ligados. Para um período de dois meses letivos, definimos um tema central e, a partir dele, identificamos os textos que seriam explorados.

Os textos apresentaram-se como princípios geradores das unidades

⁷⁶ Nesse capítulo da dissertação, a construção do texto em primeira pessoa do plural será acentuada para expressar a minha voz de pesquisadora juntamente com a voz do professor colaborador.

didáticas, dos quais planejamos abordar, basicamente, três aspectos: (a) o tema sob as representações do contexto de produção (e sob a perspectiva individual de cada sujeito envolvido, no processo de leitura e de discussão temática), (b) as características específicas do gênero e da modalidade textuais, por meio da planificação global do texto e (c) os elementos linguísticos de destaque em relação ao tema, ao gênero e à modalidade dos textos (*cf. Subseção 1.3.1*).

Optamos por temas, ao longo do ano letivo, que acreditamos serem significativos aos alunos. Ao mesmo tempo, buscamos selecionar temáticas que tratassem de questões sociais relevantes, cujas discussões e reflexões pudessem contribuir de forma mais significativa para a formação identitária (*cf. Capítulo 1, seção 1.3 e subseções*) dos alunos, bem como a sua atuação como sujeito social nas comunidades em que circulam.

Portanto, os critérios de escolha dos textos não se restringiram apenas aos aspectos linguísticos. Procuramos identificar textos que abordassem temas e subtemas sob diferentes perspectivas ou que permitissem ser problematizados sob diferentes prismas.

O segundo critério adotado fundamenta-se na diversidade de gêneros e modalidades textuais, e busca alargar o contato dos alunos com várias formas de manifestações discursivas e de contextos de uso da linguagem. Essa decisão também facilitou a apresentação aos alunos do conceito de texto que defendemos.

3.1.1 Seleção de conteúdos

Nesta proposta, os aspectos linguísticos dos textos foram analisados e

concebidos como elementos constitutivos da unidade de sentido e determinados pela finalidade discursiva, intencionalidade, interlocutor etc. Assim, os elementos linguísticos não foram considerados como critérios da seleção de textos. A exploração de tais elementos, nas aulas, deveria ser dependente do grau de dificuldade que eles exercessem na compreensão da leitura ou da sua relevância na produção textual dos alunos.

Com tal postura, os propósitos educacionais da disciplina foram priorizados em detrimento aos conhecimentos linguísticos (*cf. Capítulo 1, seções e subseções*), proposta essa que não nega a instrumentalização linguística, mas acrescenta-lhe valores educacionais em sintonia com as necessidades da comunidade e da sociedade, de modo geral.

Esta decisão influenciou a seleção de conteúdos para cada bimestre. Ao invés de uma listagem de itens gramaticais ou do estudo centrado em um vocabulário específico, os conteúdos específicos foram organizados a partir dos textos selecionados para as aulas, conforme o QUADRO a seguir.

CONTEÚDOS
Construção de sentidos dos textos: - temas e subtemas dos textos; - gêneros textuais e suas características; - procedimentos de construção de sentidos.

QUADRO 1: PLANEJAMENTO ANUAL

Os textos, o tema, os subtemas, os recursos linguísticos e as características dos gêneros textuais para cada bimestre foram especificados no Plano de Trabalho Docente (doravante PTD)⁷⁷. Nele, são estabelecidas as diretrizes e os meios de

⁷⁷ Implica no registro escrito e sistematizado do planejamento do professor. Sua dimensão legal aparece no Artigo 13, Capítulos 2 e 4 da LDBEM 9394/96 como Plano de Trabalho que deve ser feito pelo professor, o que justifica o nome Plano de Trabalho Docente.

realização do trabalho docente. Como seu objetivo é orientar a prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é estar em constante movimento, sofrendo modificações face às interações que acontecem na sala de aula. Portanto, o complexo de temas e os subtemas congêneres não foram todos definidos previamente no início do ano, mas delineados ao longo do trabalho pedagógico, na medida em que os assuntos surgiam no próprio debate com a turma.

As aulas foram organizadas articuladas umas às outras, de modo que as aulas anteriores definiam a subsequente e assim por diante. No QUADRO 2⁷⁸ demonstro um panorama geral dos planos de aulas que construímos ao longo do ano letivo.

	TÍTULO DO TEXTO	GÊNERO TEXTUAL	TEMAS E SUBTEMAS	RECURSOS LINGÜÍSTICOS E TEXTUAIS	NÚMERO DE AULAS
1º BIMESTRE	<i>Children's right</i>	Cartões	Direitos da criança	Características do gênero	<u>3</u>
	<i>Wants and Needs</i>	Texto da Internet	Subtemas: Consumismo/ Gênero/Desejo de consumo/Necessidades básicas.	textual/vocabulário específico do texto/adjetivos	<u>6</u>
	<i>Kênia</i>	Texto da Internet		superlativos/tempos verbais utilizados nos textos.	<u>4</u>
2º BIMESTRE	<i>Goldilocks and the three Bears</i>	História infantil Manchete de jornal	Família Subtemas: Moral/Ação policial	Características do gênero textual/vocabulário/tempos verbais.	<u>16</u>

⁷⁸ Esse quadro esquemático é meramente ilustrativo e construído para fins desta pesquisa. O mesmo tem o objetivo de sintetizar os principais elementos constituintes da proposta de ensino e de avaliação de LI que serão discutidas ao longo do presente trabalho, bem como detalhar o número de aulas destinadas à abordagem dos textos.

3º BIMESTRE	<i>Last Kiss</i>	Música	História de amor	Características do gênero textual/vocabulário específico/tempos verbais/advérbios de modo/verbos modais.	6
	<i>War</i>	Poema	Subtema: Acidente de carro/ Morte/Guerra		10
4º BIMESTRE	<i>List five types of: stereotypes or discrimination?</i>	Texto da Internet	Estereótipos	Características dos gêneros textuais/vocabulário específico/ tempos verbais/termos que expressam opiniões/sentido da palavra <i>like</i> .	5
	<i>"Blame it on Lisa"</i>	Filme	Subtemas: Discriminação/Relações entre Brasil e outros países/Imperialismo.		4
TOTAL DE AULAS					54
AVALIAÇÃO: leitura de textos, produção de textos, participação nas atividades desenvolvidas nas aulas.					
TOTAL DE AULAS DESTINADAS ESPECIFICAMENTE À REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES AVALIATIVAS					12
TOTAL DE AULAS DE LI NO ANO LETIVO DE 2008					66

QUADRO 2: PLANEJAMENTO ANUAL DE AULA

Como o PTD é um documento do professor e da equipe pedagógica da escola, para que ele exista é necessário que todos os professores da disciplina reúnam-se nas horas-atividade e, com base na Proposta Pedagógica Curricular⁷⁹

⁷⁹ A Proposta Pedagógica Curricular é parte integrante do Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) da escola.

que, a princípio, é construída em consonância com as DCE⁸⁰, definam os objetivos a serem alcançados e o período de realização das ações. Os professores de uma mesma disciplina e de um mesmo estabelecimento de ensino não precisam, necessariamente, ter um mesmo PTD, mas espera-se que os conteúdos sejam similares.

Desde o início do ano letivo de 2008, a listagem de conteúdos para cada série deveria ser elaborada pelos professores das escolas a partir do conteúdo estruturante “Discurso como prática social”, definido nas DCE⁸¹. Em julho de 2008, a SEED publicou a versão definitiva das DCE, sendo que, nos anexos deste documento, foi sugerida uma listagem de conteúdos básicos para cada série do ensino fundamental e médio. No entanto, a nossa seleção de conteúdos foi construída anteriormente a essa publicação e, portanto, não levou em consideração tais orientações.

Na escola onde realizei as observações de aulas, os encontros para fins de planejamento aconteceram substancialmente na Semana Pedagógica, período que envolve dias em que as escolas interrompem as atividades docentes para que todos os educadores do estado se envolvam em atividades de discussão e reflexão sobre o trabalho escolar. Após esses dias, não aconteceram outras reuniões entre os professores de LI do colégio para realimentar ou avaliar o planejamento, com base nos resultados das aulas e reações dos alunos. Apenas eu e o professor Dirceu mantivemos contatos regulares, presenciais ou virtuais, visando planejar, elaborar e

⁸⁰ Por questão de espaço, nesta dissertação abstenho-me de discutir as DCE, bem como os pressupostos teóricos e encaminhamentos metodológicos preconizados no documento. Contudo, posso destacar que o referido documento concebe a língua como discurso e considera o texto como ponto de partida do ensino de LE (PARANÁ, 2008, p. 53/63).

⁸¹ Segundo as DCE, o conteúdo estruturante refere-se aos “conhecimentos que identificam e organizam os campos de estudos escolares de Línguas Estrangeiras (...), “a partir dos quais se abordam os conteúdos específicos no trabalho pedagógico.” (PARANÁ, 2008, p.61).

avaliar as aulas da turma da **8ª série** em que se realizou a presente pesquisa.

Eu não participei das atividades da Semana Pedagógica, apenas tive contato com o corpo docente de LI durante as visitas que realizei na escola para a pesquisa de campo, mas obtive acesso às decisões firmadas por eles através da leitura dos PTD. Observei que a listagem de conteúdos registrada naqueles documentos entregues à equipe pedagógica difere, em alguns aspectos, da lista que eu e o professor Dirceu construímos. Tal situação se explica pelo fato de que as visões de ensino de LI entre os docentes da escola provavelmente divergiam entre si.

Diante disso, o professor Dirceu, em reunião com seus pares na Semana Pedagógica, decidiu não impor as suas convicções e crenças no momento do planejamento, e sim auxiliar os colegas a construírem um plano comum de trabalho, ainda que a proposta final do grupo de professores da escola tivesse um caráter um pouco mais tradicional⁸² do que a proposta posta em prática pelo professor Dirceu. Ele informou ao grupo de professores de LI da escola, naquela ocasião, que estaríamos desenvolvendo uma proposta diferenciada por conta da presente pesquisa e convidou a todos para conhecerem os resultados do nosso trabalho ao longo do ano letivo.

Não entendemos, eu e o professor Dirceu, que essa atitude de utilizarmos um PTD diferenciado figura como uma subversão à listagem de conteúdos elaborada na escola, dada as zonas de liberdade, garantidas aos professores pelos interstícios e contradições existentes no sistema educacional, sistema este que se encontra inserido numa cultura profissional marcada pelos padrões da diversidade e independência do pensamento científico e cultural. Também não se trata de um desafio deliberado ao *status quo*. Consideramos a nossa postura como uma

⁸² Refiro-me às propostas centradas “ao ensino de língua como um sistema estável e homogêneo baseado em regras pré-estabelecidas”.(DUBOC, 2008, p.92).

tentativa de semear a perspectiva de ensino de LI que defendemos, por meio da divulgação do trabalho realizado, tanto como uma atitude de respeito às posições individuais dos sujeitos, entendidas como transitórias e mutáveis, sem sermos impositivo.

É importante destacar que esse fato, a meu ver, não se consubstancia em um problema. A SEED pode tentar, através da publicação de documentos orientadores, construir convergências, mas as práticas dos professores em sala de aula, ainda assim, serão sempre marcadas por posicionamentos teóricos diferenciados, utilizados para o entendimento e a apreciação de um mesmo fenômeno ou objeto. Esses, na verdade, serão sempre construídos discursivamente e analisados a partir de cada lente teórica.

Quero argumentar, seguindo Foucault citado por Pignatelli (1999, p.139),

que os professores exercem sua agência presos num complexo paradoxo, tipicamente moderno, entre sujeito cognoscente e objeto manipulado. Ironicamente, se os professores testam os limites de “regimes de verdade” (...) eles minam o chão autorizado sobre cuja base falam. Fazer (...) perguntas força os professores a reconhecer que eles estão não apenas envolvidos com esses regimes de verdade, eles são também constituídos em seu interior.

Tal constituição ocorre não somente, mas principalmente, à medida que os professores se relacionam com os alunos dentro da sala de aula e com terceiros fora dela, como formadores de opinião. Essas múltiplas formas de relacionamento modelam o que os professores percebem e fazem e, suas identidades mutantes influenciam a vida escolar.

3.1.2 Encaminhamento metodológico

Quanto ao encaminhamento metodológico adotado para as aulas, baseamos na organização metodológica sugerida no Caderno de Orientações Pedagógicas⁸³, tendo em vista que a proposta de ensino de LI do respectivo material sugere um trabalho que se alinha aos pressupostos teóricos que embasam o LC.

Esse alinhamento ocorre na medida em que o material pauta a sua proposta metodológica em pressupostos teóricos que dialogam com os fundamentos que sustentam o presente trabalho, principalmente no que se refere ao conceito de língua, leitura, texto; no tratamento a ser dado aos conhecimentos linguísticos-discursivos; e no trabalho com os textos, de modo a provocar a construção de sentidos e a produção textual nas aulas.

Nesse Caderno, a abordagem dos textos foi organizada em três seções interdependentes entre si, a saber: **preparação**, **exploração** (conteúdo e forma) e **problematização**. As seções citadas são uma espécie de quadro referencial que tem como objetivo auxiliar os professores na elaboração dos planos de aula.

Na seção **exploração**, são propostas atividades que explorem aspectos discursivos do texto e, para tanto, sugerimos a prática de análise textual, temática e linguística⁸⁴. Cumpre ressaltar que esta seção não prescinde do trabalho de leitura tradicional (*cf. Seção 1.3.2*), contanto que a exploração dos elementos linguísticos discursivos seja realizada concomitantemente ao processo de leitura.

⁸³ O Caderno de Orientações Pedagógicas são materiais didáticos para os professores de inglês e espanhol das escolas públicas do estado do Paraná, resultado de um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) em 2006/2007. No prelo.

⁸⁴ Embora ciente que o termo 'análise linguística' é proposto por João Wanderley Geraldi (1993), no livro **Portos de passagem**, utilizei essa nomenclatura aqui sem a preocupação de aproximá-la aos postulados do autor em sua obra.

A análise textual envolve um conjunto de atividades que favorecem a percepção das características próprias de um gênero através da planificação global do texto. Para desenvolver essa prática abordamos o referencial teórico de Schneuwly & Dolz (1999) que elaboraram a Sequência Didática (doravante SD), cuja função é a apropriação por parte dos alunos das características e linguagem dos gêneros textuais. Neste tipo de análise observa-se a relação entre o verbal e o não-verbal, a inserção de vozes, tipos de letras, tipos de texto, recursos linguísticos, o uso de onomatopéias, interjeições, pontuação, enfim, uma gama de recursos que trazem as características recorrentes da organização interna do texto e marcam o gênero em análise.

Já a análise temática busca explorar a temática do texto, tratando da relação do assunto abordado com o título do texto e com a vida dos alunos dentro e fora da sala de aula. Na proposta que desenvolvemos, ela ocorre a partir de questionamentos que levem o aluno a construir sentidos sobre o texto e a fazer relações com o seu conhecimento de mundo para respondê-los provisoriamente.

Por sua vez, a análise linguística refere-se às atividades que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos do texto, tanto relativos aos aspectos gramaticais como aos aspectos envolvidos na estruturação dos discursos, sem que a preocupação de categorização, classificação ou levantamento de regularidades sobre essas questões.

Buscando dar maior destaque às atividades sugeridas no item **exploração**, consideramos em nosso trabalho a **expansão** como uma quarta seção, corroborando com a sugestão de Edmundo *et al.* (2007). Essa opção justifica-se pelo fato de que a **expansão** pode constituir-se num espaço indicado para a produção de textos. A partir da exploração e da problematização dos textos e temas

estudados, os alunos poderão estabelecer relações entre as práticas de sala de aula e outras práticas sociais e, nesse processo, elaborar novos discursos.

Acreditamos que esse seja o momento propício para a sistematização dos conhecimentos trabalhados e para a avaliação. As produções textuais poderão ser concebidas como instrumentos avaliativos e utilizadas para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, assim como favorecer a nossa tomada de decisão para os próximos trabalhos (EDMUNDO *et al.*, 2007).

A nosso ver, as quatro seções permitem a abordagem dos diferentes aspectos dos textos e favorecem um trabalho com os conteúdos de forma integrada às práticas discursivas: leitura, escrita e oralidade. Assim, contemplando esses diferentes aspectos, estamos implementando uma abordagem de ensino de LI por LC.

3.1.3 Avaliação

Pensar em critérios de avaliação, sob a perspectiva de LC, implica em recorrer aos fundamentos basilares dessa abordagem - os objetivos de ensino e as re-conceitualizações de língua, conhecimento e educação (*cf. Capítulo 1*) que o LC assinala no seu bojo teórico. Desse modo, a “fixidez e estabilidade de conteúdos que permitem aos professores medirem a aquisição de conhecimentos por parte de seus alunos sem dificuldades, por meio de instrumentos avaliativos precisos e objetivos” (DUBOC, 2007, p. 100) cedem espaço para a “subjettivação, à diferença e a criação de que tratam Cope & Kalantzis (*op.cit*) e Lankshear & Knobel (*op.cit.*)” (*ibidem*, p.104). Assim, nas atividades avaliativas sob a perspectiva do LC ampliam-se as possibilidades de trabalho que vão além da mera verificação do “conteúdo

linguístico, mas também, e principalmente, a discussão crítica acerca do texto” (*ibidem*, p. 105). Por subjetivação, Cope & Kalantzis (2000) referem-se aos desejos, afetos e interesses que levam (ou não) ao comprometimento dos alunos diante do processo de aprendizagem. Quanto à diferença, os autores dizem respeito ao modo específico da linguagem que se altera dia-a-dia em função dos aparatos eletrônico-digitais. Já a criação está relacionada à mobilidade dos textos, que são criados e recriados e, portanto, são de natureza situada e negociada.

Assim, tomadas de um viés diferenciado, as atividades avaliativas no ensino por LC buscaram verificar as produções de sentidos e posicionamentos ideológicos dos alunos diante dos textos lidos e não apenas os conhecimentos linguísticos. Portanto, elas não envolvem a observação de conhecimentos mensuráveis e sim de análise de um processo. Sendo assim, a avaliação configura-se também num processo e, como tal deve favorecer a criação de outras formas de ver o mundo, mas também deve fornecer subsídios para a construção dessas novas possibilidades de se relacionar no mundo e na situação vivenciada no ambiente escolar.

Avaliar, portanto, nas práticas de ensino desenvolvidas com a turma da **8ª série**, envolveu considerar como procedimentos avaliativos todas as produções dos alunos, sejam elas as produções de sentido, realizadas durante a leitura de textos (silenciosa ou dialogadas com os colegas e professores) ou as produções textuais, construídas após a leitura e discussão dos textos. Procuramos, assim, valorizar todas as experiências vivenciadas no contexto e dar espaço para múltiplas significações entendendo, como Souza citado por Duboc (*op. cit.*, p.87), “que todo processo de significação é contextualizado, dialógico e ideológico”.

Os procedimentos de construção de sentidos foram observados nas

manifestações orais e escritas dos alunos, durante as aulas, realizadas em forma de atividades; exercícios; documentos denominados 'provas'⁸⁵ ou 'atividades avaliativas'; produções textuais ou, ainda, nos trabalhos elaborados em casa pelos alunos, sob a orientação do professor.

Insta enfatizar que, durante as atividades realizadas nas aulas em que houve momentos de interação entre alunos e professores, o professor Dirceu procurou ser um constante observador, aferindo conceitos de participação durante a manifestação individual ou perante o silêncio de cada aluno. Não se tratou de uma premiação aos alunos que se destacassem durante as aulas ou que respondessem as questões corretamente, mas de observar a forma como os alunos se posicionavam diante dos modos de significações e como negociavam os sentidos dos textos (DUBOC, 2007), dado o caráter subjetivo das manifestações dos alunos e de mensuração por parte do professor.

Um outro recurso utilizado foi a auto-avaliação. Elaboramos um documento onde os alunos registraram no primeiro dia de aula suas expectativas da aprendizagem para o ano letivo e proporcionamos momento para uma auto-avaliação no último dia de aula do 4º bimestre. Entendemos que o processo avaliativo “exige aliança entre educador e educandos” (Luckesi, 2004, p.2) e, portanto, o diálogo constante acerca dos objetivos de ensino, conteúdos metodologia são imprescindíveis durante o trabalho escolar, assim como o espaço para apresentação de críticas, sugestões e comentários das aulas também.

⁸⁵ Essa nomenclatura faz parte da cultura escolar e, por isso, mantivemos esse nome para designar um dos instrumentos avaliativos na proposta por LC, em atendimento às exigências do sistema escolar em que a turma da **8ª série** estava inserida. Concordamos com Luckesi (2004, p.1) ao considerar a prova como um recurso pontual, classificatório, seletivo, anti-democrático e autoritário, e ao dizer que “podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados seja feita sob a ótica da avaliação” (...) e o que “distingue o ato de examinar e o ato de avaliar não são os instrumentos utilizados para a coleta de dados, mas sim o olhar que se tenha sobre os dados obtidos”.

Reconhecemos que a auto-avaliação apresenta restrições uma vez que não é um documento neutro. A sua elaboração sofre a influência de infinitas variáveis, assim como as condições (psicológicas, motivações, interesses etc) do aluno interferem no momento em que a auto-avaliação é aplicada. Contudo, acredito que os benefícios potencias desse instrumento de avaliação superam tais limitações, conforme aponta Bartholomeu *et al*,

A auto-avaliação, empregada junto a outros instrumentos de avaliação, pode fornecer uma visão mais precisa para professores e alunos sobre o seu nível de conhecimento ou desempenho, diminuindo a possibilidade de distorções, afastando o conceito de avaliação como instrumento de medida de produto e colaborando para torná-la processual. (2007, p. 105)

Juntamente com a auto-avaliação, sugerimos também, aos alunos, a organização de uma espécie de portfólio. Eles deveriam organizar os trabalhos realizados durante o ano letivo e visitá-los sempre que necessário, principalmente, quando da realização da auto-avaliação como forma de obter uma visão sistêmica e processual do seu desempenho durante as aulas. Acreditamos que nesse olhar sobre as produções dos alunos no ano letivo possam acontecer reflexões importantes tanto pelo aluno que observa o que aprende, suas dificuldades, lacunas a serem preenchidas, como do professor, que ao examinar as atividades tem uma visão do processo e dos avanços que cada um dos alunos obteve. Entendemos essa uma prática coerente com a abordagem de ensino por LC, por concordar com Duboc que apresenta o portfólio como uma modalidade avaliação condizente com as “recentes transformações na base epistemológica de conhecimento e educação”. (Duboc, 2007, p.111)

Ainda nas práticas avaliativas desenvolvemos a avaliação de recuperação

paralela⁸⁶ como um processo que tem “a finalidade de oportunizar ao aluno corrigir e ter corrigidas suas atividades de tal modo que lhe seja permitido rever suas ações durante o período em que foram trabalhados os conteúdos” (ARTIGAS, 2009, p.54 *apud* PARANÁ, SEED, 2009). Sendo assim, realizamos o acompanhamento e a reorientação das atividades no período em que foram realizadas e tomamos os 'erros' e as soluções diferenciadas como elementos para novas abordagens e intervenções didáticas.

Depreende-se diante do exposto que a avaliação configurou-se numa prática contínua, processual e um mecanismo diagnóstico da situação vivenciada, conforme defendido por Luckesi (2004). Para esse autor

O ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso e diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. (2004, p.1)

A exposição dos instrumentos avaliativos dos quais nos apropriamos para proceder a avaliação bimestral dos alunos encontra-se nos QUADROS 3 a 6. Nesses QUADROS, explicitamos as datas, as atividades realizadas e os valores atribuídos a cada uma das avaliações. Pode-se notar que em quase todas as aulas foram realizadas atividades avaliativas, exceto aquelas em que os alunos ocuparam-se da continuidade das atividades iniciadas na aula anterior.

Um aspecto importante a ser comentado é relativo aos pesos (ou nota)

⁸⁶ A oferta de avaliação de 'recuperação paralela' tem embasamento legal na LDBEM nº 9394/96, letra "e" do inciso V do art. 24 que dispõe a "obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos" e é regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ/CEE 007/1999).

atribuídos às avaliações. Para a definição dos valores, não nos atentamos ao número de questões, ao grau de dificuldade de compreensão dos elementos linguísticos presentificados nos textos ou à extensão da atividade. Consideramos que a avaliação do ensino de LI por LC não prevê a verificação de conteúdos fixos e memorizáveis. Portanto, como pode-se observar nos QUADROS demonstrativos das atividades avaliativas (QUADROS 3, 4, 5 E 6), a distribuição de pesos é quase equitativa entre os diferentes instrumentos utilizados no bimestre, diferindo-se de acordo com o grau/tempo de envolvimento que a atividade exigiria dos alunos, sob a nossa ótica. A nota seria, assim, a expressão da qualidade com que o aluno demonstra sobre o que produziu e não um resultado com fim em si mesmo.

Para a atribuição do conceito às avaliações, consideramos a coerência da argumentação, tendo em vista que os conteúdos observáveis no LC são a expressão da opinião dos alunos em detrimento à verificação de erros e acertos em termos linguísticos.

Obviamente que a estruturação dos enunciados nas produções de textos e as respostas das atividades avaliativas incorretas foram devidamente destacadas pelo Professor Dirceu. Para a correção das produções de textos, utilizamo-nos de legendas com o objetivo de informar aos alunos o tipo de incorreção que haviam cometido que chamamos de *CORRECTION CODE*⁸⁷. A legenda serviu de parâmetro para que eles pudessem realizar a reescrita dos textos, após esclarecimento de dúvidas com o professor Dirceu, durante as aulas, com vistas à superação das dificuldades encontradas.

⁸⁷ O documento encontra-se no APÊNDICE 12 dessa dissertação.

1º BIMESTRE	DATA	ATIVIDADES	
	06/03/08	Construção de enunciados expressando desejos e necessidades: ' <i>wants</i> ' and ' <i>needs</i> '.	1,0
	13/03/08	Construção de enunciados: coisas mais e menos importantes na opinião dos alunos e ilustração.	1,0
	17/04/08	Leitura e discussão do texto " <i>An opinion from Kenya</i> ".	2,0
	06/03/08 a 30/04/08	Registros no caderno do vocabulário e estruturas linguísticas estudadas nas aulas.	2,0
	30/04/08	Trabalho: ' <i>Things that I want</i> ' / ' <i>Things that I need</i> '	1,0

QUADRO 3: ATIVIDADES AVALIATIVAS DO 1º BIMESTRE.

	DATA	ATIVIDADES	
2º BIMESTRE	15/05/10	Leitura: " <i>The Story of Goldilock and the Three Bears</i> ".	1,0
	29/05/08 06/06/08	Atividades de compreensão do texto: " <i>The Story of Goldilock and the Three Bears</i> "	1,0
	19/06/08	Análise linguística do texto em estudo.	1,0
	26/06/08	Reescrita de texto (história infantil), incluindo novas informações e detalhes da história em estudo.	1,0
	10/07/08	Produção de texto: manchete e ilustração.	3,0
	10/07/08	Atividade avaliativa: análise linguística, textual e temática do texto produzido (história infantil).	3,0
	17/07/08	Avaliação de recuperação paralela: leitura e análise linguística do texto em estudo (história infantil e manchete).	6,0

QUADRO 4: ATIVIDADES AVALIATIVAS DO 2º BIMESTRE

3º BIMESTRE	DATA	ATIVIDADES	
	04/09/08	Trabalho (realizado em casa): o papel da poesia na sociedade.	2,0
	11/09/08	Pesquisa sobre vocabulário em inglês relativo aos textos imagéticos estudados na aula.	1,0
	19/09/08	Produção de texto: poema.	3,0
	25/09/08	Atividade avaliativa: leitura de texto (poema).	4,0
	23/10/08	Avaliação de recuperação paralela: leitura de texto (poema escrito por alunos).	7,0

QUADRO 5: ATIVIDADES AVALIATIVAS DO 3º BIMESTRE

4º BIMESTRE	DATA	ATIVIDADES	
	23/10/08	Leitura de texto: “ <i>List five types of: stereotypes or discrimination?</i> ”.	2,0
	30/10/08	Trabalho (realizado em casa): opiniões sobre estereótipos de diferentes grupos sociais, justificativa e ilustração.	3,0
	13/11/08	Leitura de texto: filme “ <i>Blame it on Lisa</i> ”(2002).	2,0
	27/11/08	Produção de texto: comentário sobre o filme e opiniões sobre estereótipos e discriminação.	3,0
	04/12/08	Avaliação de recuperação paralela: reescrita do texto produzido.	6,0
	04/12/08	Auto-avaliação/apresentação de portfólio.	

QUADRO 6: ATIVIDADES AVALIATIVAS DO 4º BIMESTRE

3.2 EXPOSIÇÃO DAS AULAS

Esse item apresenta um relato das aulas selecionadas para análise nesta pesquisa, organizado cronologicamente. De um total de 66 aulas, foram selecionadas as 9 aulas realizadas no 4º bimestre do ano letivo da turma de **8ª série**, sob o ponto de vista de sua relevância para a análise de dados desta pesquisa, sobretudo com base na aproximação dessas aulas com a perspectiva de ensino por LC⁸⁸. Para facilitar a descrição dos procedimentos avaliativos utilizados ao longo do ano e a análise dos dados, todos os textos, atividades e avaliações foram inseridos no corpo do texto desta seção, bem como nas seções que se inserem no **Capítulo 4**, onde realizo a discussão dos dados.

Cabe lembrar que as aulas foram ministradas pelo professor Dirceu e, algumas vezes, por mim. Nesses casos em que atuei como professora, o professor Dirceu assumiu o papel de observador e as suas anotações nos diários serão também fonte de dados.

Organizadas em ordem cronológica, as 9 aulas realizadas no 4º bimestre, período de 23/10/2008 a 04/12/2008 são as que seguem: 56ª aula: dia 23/10/08; 57ª e 58ª aulas: dia 30/10/08; 59ª e 60ª aula: dia 13/11/08; 61ª e 62ª aula: dia 27/11/08; 63ª e 64ª aula: dia 04/12/08; 65ª e 66ª aula: dia 11/12/08. Estas aulas serão descritas e analisadas no **Capítulo 4**.

⁸⁸ Diversos aspectos observados nas aulas selecionadas poderiam ser destacados, mas vou focar os elementos que considero relevantes ao objeto dessa pesquisa que é o ensino de LI por LC, dada a extensão do trabalho.

3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A fundamentação para a análise de dados do presente trabalho ancorou sua estratégia a partir das categorias de análise construídas no processo de pesquisa de campo. Essa não foi apenas uma decisão deliberada, mas uma ação condizente com dois aspectos importantes e que se dialogam entre si, relacionados ao referencial teórico do presente estudo: as teorias que embasam o LC e o paradigma em que a pesquisa está sedimentada.

Sobre o primeiro aspecto, considere o fato de que o presente trabalho envolve a construção de uma prática pedagógica localizada. E, para que os encaminhamentos de ensino fossem adequados ao contexto foi necessário, primeiramente, conhecer o ambiente e o cotidiano em que as atividades aconteceram; interagir com o professor e alunos; preparar as aulas, em conjunto com o professor colaborador; perceber os efeitos preliminares do ensino por LC para, então, delinear as categorias de análise. O segundo aspecto diz respeito à defesa de que objeto da pesquisa constrói-se nas relações entre pesquisador e pesquisados, visto que ele não é autônomo do olhar do observador, como esclarece Maturana, 2002 (*cf. Capítulo 2*).

Assim, a construção das categorias de análise foi um processo que se deu sob múltiplos olhares para um mesmo objeto, mais estritamente baseando-se nas obras que definem as concepções basilares da abordagem de ensino por LC e nos contatos com os sujeitos e o contexto em que se realizou a pesquisa.

No que tange à abordagem pedagógica de ensino, essa está norteadada por uma concepção que percebe a língua como discurso na qual emergem as ideologias, a história e as crenças dos envolvidos no processo enunciativo.

Conceber a língua como discurso é colocar o sujeito como elemento ativo no processo de construção de sentidos, capaz de criar significados e, ao mesmo tempo, perceber-se limitado pelos procedimentos interpretativos das várias comunidades nas quais atua (PARANÁ, 2007). A partir dessa perspectiva, os processos enunciativos, concebidos como textos, configuram-se no espaço para que os alunos tenham contato com diferentes significações, culturalmente produzidas; reformulem seus pressupostos; analisem as suas interpretações e as interpretações dos outros assim como as implicações de cada uma na vida em sociedade.

Tomando esse raciocínio e o contexto de investigação, que é um espaço onde o contato com textos e leituras são uma prática constante, elegemos o texto como a unidade didática e os elementos que o constituem verbais e não-verbais, orientaram os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. No preparo das aulas e na docência, tomamos a leitura como um processo de negociação de sentidos não apenas para a percepção de diferentes perspectivas, mas também para a (re)significação das posições de sujeito e das representações sociais das identidades dos sujeitos envolvidos. Acreditamos que, desse modo, os sujeitos alunos teriam a oportunidade para estabelecer relações entre os diversos elementos envolvidos no processo de construção de sentidos, a fim de construir leituras possíveis de um texto. Nesse processo, entendemos ser fundamental a discussão de temáticas. A nosso ver, a problematização dos textos, por meio do questionamento (desconstrução, *cf. Capítulo 1*), contribuem para o desenvolvimento de um pensar e agir críticos e para a ampliação da compreensão de mundo - processo que se dá em meio às relações de poder que se instauram no confronto entre os diferentes sentidos reconhecidos como possíveis no processo de leitura.

Assim, no percurso da pesquisa de campo, identifiquei a concepção de língua

e a abordagem de leitura/problematização dos textos como elementos fundamentais para o ensino de LI por LC, e os elegi como as categorias para a análise de dados.

Findas essas considerações, passarei a analisar alguns segmentos constitutivos das aulas observadas de forma a responder as questões de pesquisa no próximo capítulo.

4. TECENDO UM DIÁLOGO COM OS DADOS

*Acredito (...) que o professor deve estar engajado não simplesmente em treinar indivíduos, mas em formar uma vida social adequada.*⁸⁹

John Dewey

Como o foco desta pesquisa está direcionado para o contexto de sala de aula, este capítulo tem a intenção de apresentar a minha percepção das aulas - uma discussão sobre os aspectos que deram certo em relação aos que não deram, as razões pelas quais acredito que tenham contribuído para o sucesso ou insucesso das aulas, e quais as minhas conclusões diante do quadro apresentado e da experiência vivenciada. Tendo em vista o propósito deste estudo, esses aspectos foram identificados em decorrência da sua regularidade e peculiaridade no contexto de sala de aula. Assim, ao construir este relato de pesquisa em torno de uma análise dos conceitos que embasam o LC, acompanhada de uma análise das ações pedagógicas concretas desenvolvidas durante um ano letivo, considero a possibilidade de que contradições aconteçam nesse processo: a prática de sala de aula acontece em espaços específicos construídos contingencialmente no tempo e no espaço, configurados conforme os sujeitos deles participantes, e, portanto, conferindo à sala de aula e suas práticas um caráter imprevisível e contraditório que é inerente às práticas sociais (LYOTARD, 1986).

Buscando responder à primeira questão de pesquisa, que envolve a

⁸⁹ No original: “*I believe, finally, that the teacher is engaged, not simply in the training of individuals, but in the formation of the proper social life*”. (DEWEY, J., 1897).

construção de um entendimento sobre como se caracteriza o ensino de LI sob a perspectiva do LC, as seções serão organizadas a partir das categorias de análise, ou seja, concepção de língua e abordagem de leitura/problematização dos textos. Estas categorias constituem também os elementos que considero centrais para uma definição da abordagem por LC, que se caracteriza principalmente por conceber língua como discurso e leitura como espaço de interpretação da 'palavra-mundo' (Freire & Macedo, 1987) e, conseqüentemente, de problematização de sentidos. Para cada categoria, faço observações e discuto o tratamento dos conceitos nas três etapas do trabalho pedagógico: (Seção 4.1) seleção de conteúdos, (Seção 4.2) encaminhamento metodológico e (Seção 4.3) avaliação.

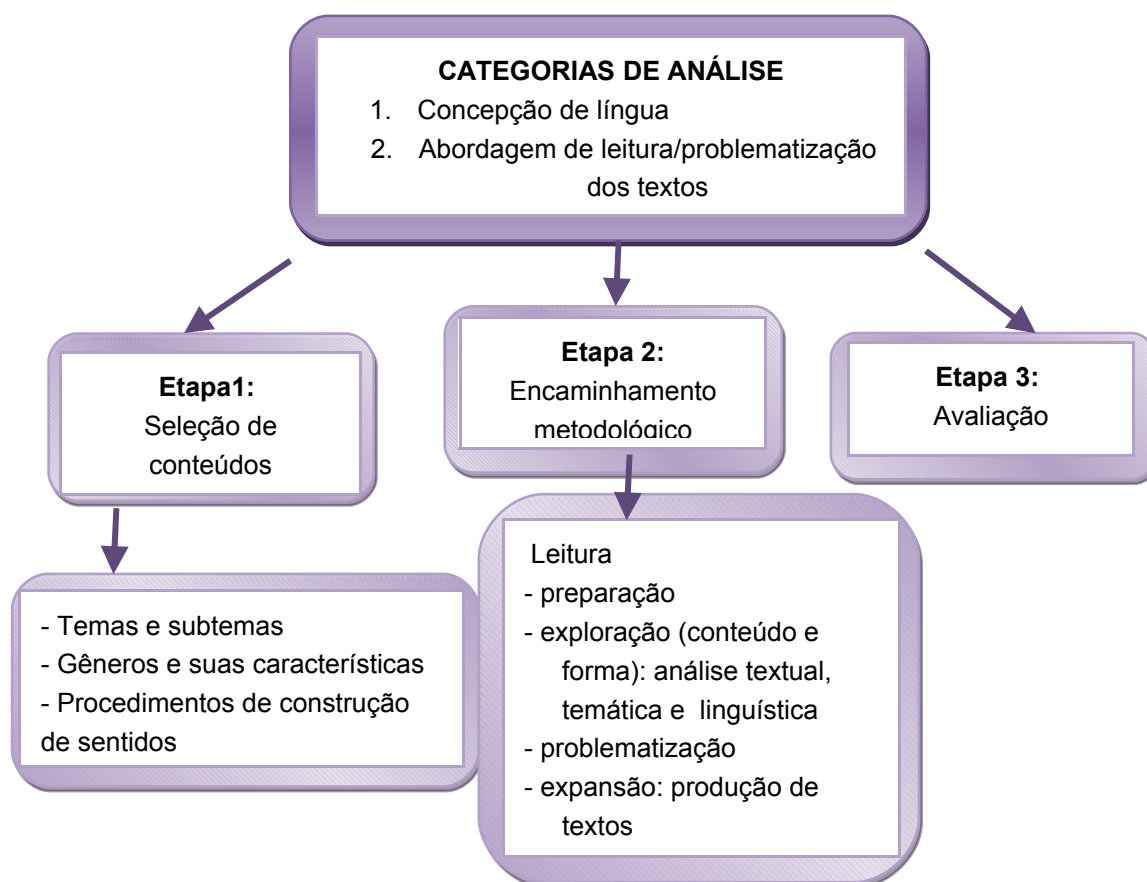


FIGURA 2: CATEGORIAS DE ANÁLISE

A resposta para a segunda questão de pesquisa busca tecer considerações sobre como eu percebi os efeitos do ensino de LI, sob a perspectiva do LC, que esta contemplada na **Seção 4.2**.

Na análise, serão considerados os dados construídos no ano letivo de 2008, com ênfase naqueles observados no **4º bimestre**⁹⁰. A opção pelas aulas desse período justifica-se pelo fato de que a proposta de trabalho por LC em tal período estava mais madura e os resultados puderam ser melhor observados, o que me permite apresentar uma caracterização mais completa da abordagem de ensino. Os trabalhos desenvolvidos no 1º, 2º e 3º bimestres seguiram a mesma proposta, mas o encaminhamento metodológico de algumas atividades parecem ter tomado um rumo diferenciado dos demais, em determinados momentos, devido à recepção dos alunos e à conduta do professor Dirceu diante da postura dos mesmos. Assim, eles serão também comentados na análise de dados, com o intuito de confrontar os diferentes aspectos desta proposta de ensino, que não desconsidera a necessidade de desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem de LE diferenciadas, desde que sejam coerentes com os princípios e práticas informadas pelo LC (FOGAÇA & JORDÃO, 2007). É o que será focalizado nas próximas seções.

A organização deste capítulo está esquematicamente demonstrada no QUADRO 7, que tem a finalidade de facilitar o acompanhamento da estrutura deste capítulo, e permitir uma referência rápida caso se faça necessária no decorrer da leitura. Para descrever a minha análise das aulas, adotei o seguinte procedimento: vou aprofundar sobre cada um dos dois elementos principais que definem a abordagem por LC (concepção de língua, abordagem de leitura/problematização dos textos), conforme a maneira com que foram tratados por nós nas aulas em termos

⁹⁰ A descrição completa das aulas do 4º bimestre encontra-se no APÊNDICE 1.

de seleção de conteúdos, encaminhamento metodológico e avaliação e, posteriormente, discorrer como percebi a construção dos procedimentos interpretativos nas aulas.

4.1 – Concepção de língua.

4.1.1 Etapa 1: seleção de conteúdos.

4.1.1.1 Temas e subtemas dos textos.

4.1.1.2 Gêneros textuais e suas características.

4.1.1.3 Procedimentos de construção de sentidos.

4.1.2 Etapa 2: encaminhamento metodológico.

4.1.2.1 Preparação e exploração.

4.1.2.2 Problematização.

4.1.2.3 Expansão.

4.1.3 Etapa 3: avaliação.

4.2 – Abordagem de leitura/problematização dos textos.

4.2.1 Etapa 1: seleção de conteúdos.

4.2.2 Etapa 2: encaminhamento metodológico.

4.2.3 Etapa 3: avaliação.

4.3 – Procedimentos de construção de sentidos.

QUADRO 7: ORGANIZAÇÃO DO CAPÍTULO 4

4.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA

Início pela análise de como a concepção de língua como discurso foi considerada na seleção de conteúdos (Etapa 1), no encaminhamento metodológico (Etapa 2) e nas atividades avaliativas (Etapa 3). Tais considerações serão expandidas nas seções que seguem com vistas a caracterizar o ensino de LI por LC e responder à primeira indagação da presente pesquisa.

4.1.1 Etapa 1: seleção de conteúdos

A primeira ação aqui descrita será a seleção de conteúdos. A listagem de conteúdos anual (QUADRO 8) que organizamos⁹¹ foi composta por três itens que fazem parte do processo de construção de sentidos dos textos, como apresenta o QUADRO a seguir: (1) temas e subtemas dos textos; (2) gêneros textuais e suas características; (3) procedimentos de construção de sentidos. Por sua vez, esses três conteúdos centrais definiram os conteúdos específicos para cada bimestre, os quais serão comentados no decorrer deste capítulo.

CONTEÚDOS
Construção de sentidos dos textos: - temas e subtemas dos textos; - gêneros textuais e suas características; - procedimentos de construção de sentidos.

QUADRO 8: LISTAGEM DE CONTEÚDOS

Ao observá-los, independentemente do leitor ter ou não conhecimento da abordagem de ensino que embasa o trabalho sugerido, pode-se concluir que se trata de uma proposta diferenciada por no mínimo duas razões: (1) a lista com apenas três itens não envolve o ensino de algo fixo e previsível e (2) para que se efetive o tratamento de tais conteúdos o contato com textos é condição *sine qua non*. As justificativas para as duas razões residem no fato de que o objeto de ensino de LE, sob a perspectiva do LC, não é a língua enquanto sistema e sim como discurso, o

⁹¹ Nesse capítulo da dissertação, utilizo a primeira pessoa do singular nos momentos em que pretendo expressar a minha percepção sobre o trabalho colaborativo e sobre a pesquisa como um todo; utilizo a primeira pessoa do plural quando pretendo expressar, além da minha, também a voz do professor colaborador, Dirceu José de Paula, nos momentos em que abordo decisões tomadas em conjunto por nós dois.

que significa considerar o processo de atribuição de sentidos aos textos na leitura. (cf. *Capítulo 1, seção 1.3 e subseções*). Portanto, o ensino de LI sob o LC não se reduz a uma proposta que envolve apenas o domínio de conteúdos linguísticos. Ele envolve procedimentos de construção de sentidos que implicam na interação dos alunos com textos de diferentes gêneros, temas e recursos linguísticos e discursivos.

4.1.1.1 Temas e subtemas dos textos

Para iniciar, tratarei do primeiro conteúdo elencado na listagem⁹² (QUADRO 7), expondo uma atividade que exemplifica a postura adotada quando da apresentação de novos textos aos alunos com o intuito de facilitar a identificação do tema.

Na **1ª aula do 4º bimestre** (Dia 23/10/2008) iniciamos as atividades da seguinte forma: os alunos foram instigados a pensar sobre a representação de uma princesa e descrevê-la, conforme as suas visões. As palavras que descreviam uma princesa, na opinião deles, foram registradas em inglês no quadro-negro pelo professor Dirceu, sendo elaborada em conjunto com os alunos. Ao final da aula, eles copiaram o vocabulário construído em seus cadernos.

Em seguida, o professor Dirceu propôs aos alunos que pensassem sobre como foram construídos os conceitos apresentados. O grupo concluiu que os desenhos animados, filmes, livros de histórias infantis contribuem para a formação dos modelos de princesa que criamos em nossas mentes. Aqueles materiais

⁹²Construção de sentidos dos textos: (1) temas e subtemas dos textos; (2) gêneros textuais e suas características; (3) procedimentos de construção de sentidos.

mencionados por eles retratam uma mesma visão de princesa que é sempre moça, linda, rica, de cabelos longos e cacheados, loira e que vive em um castelo.

Como tarefa de casa, os alunos deveriam elaborar um trabalho em que deveriam escrever três características sobre determinados grupos de pessoas, usando adjetivos. Depois, explicar de onde vem os conceitos que eles apontaram e ilustrar a categoria da maneira mais próxima àquela apresentada na caracterização realizada. Eles deveriam identificar uma imagem em jornais, revistas ou livros que retratasse a visão mais marcada pelo senso comum em relação ao grupo social em questão. Os grupos selecionados foram: *villain*, *mother*, *football player*, *hero/heroine*, *kid*, *burglar*, *grandmother*, *father*, *police/cop*. As características deveriam ser escritas em inglês, mas a justificativa acerca da origem ou razões que se fundam os conceitos poderiam ser em português.

No início da aula seguinte – **2ª aula do 4º bimestre** (Dia 30/10/2008) - os trabalhos foram socializados entre os alunos. Individualmente, todos discorreram sobre o que haviam escrito em suas tarefas, seguindo a ordenação dos grupos sociais, ou seja, todos aqueles que descreveram sobre 'mães', por exemplo, apresentavam suas conclusões, depois todos os que elaboraram descrições de 'ladrões', e assim por diante.

Ao finalizar as apresentações, o professor Dirceu mostrou uma seleção de fotos de príncipes e princesas reais e fictícios na TV *Pendrive* tais como: o príncipe e a princesa de Mônaco em visita ao Brasil; a princesa de Gales, Diana; o príncipe representado por *Eddie Murphy* no filme 'Um príncipe em Nova York' (1998) e a princesa Fiona do filme da Disney '*Shrek*' (2001). Em seguida, solicitou aos alunos que apontassem similaridades e diferenças entre as características das pessoas apresentadas nas imagens e daquelas que faziam parte do imaginário dos alunos,

quando questionados sobre o modelo de princesa, na aula anterior. Muitos recorreram às anotações dos cadernos para recuperar as informações. Essa busca faz parte do processo de assimilação, defendido por Vygotsky (1989), onde o sujeito procura usar esquemas de ação próprios para falar sobre o que sabe, e acomodação, quando ele cria outros recursos para compreender a nova situação que lhe é posta. Tais recursos, ao serem incorporados aos já conhecidos, são assimilados e poderão ser usados em outras situações. Assim, toda acomodação termina em assimilação. Acredito, então, que a busca nos registros realizados foi uma maneira de rever as ideias apresentadas e confrontá-las com as que, naquele momento, estavam sendo construídas.

O professor Dirceu aproveitou o momento da aula para indagar se os alunos conseguiam identificar algum elemento que diferenciam o príncipe e a princesa de Mônaco (FIGURA 3) das pessoas comuns, ou ainda, apontar os traços que os identificam como pertencentes à família Real.



FIGURA 3: PRÍNCIPE E PRINCESA DE MÔNACO NO RIO DE JANEIRO EM JANEIRO DE 2008⁹³.

Os alunos, de modo geral, não acreditaram que se tratava de um príncipe e de uma princesa e ficaram impressionados pelo estilo despojado e simples deles ao caminharem no Rio de Janeiro, quando estiveram em férias no Brasil, no mês de janeiro de 2008.

⁹³ EGO, 07 Jan. 2008. A princesa e o príncipe de Mônaco, Charlotte e Andrea Casiraghi (de blusa cinza) desembarcam no Rio Disponível em: <<http://ego.globo.com>>. Acesso em 02 Ago. 2010.

As atividades desenvolvidas no início do **4º bimestre**, descritas até então, tiveram o intuito de inserir a temática dos textos que seriam lidos nas aulas subsequentes. No caso, o tema a ser abordado era 'estereótipos'. A palavra 'estereótipo' não foi mencionada aos alunos nessa fase do encaminhamento metodológico. A expectativa era de que esse termo fosse problematizado na leitura do texto e, assim, o conceito pudesse ser construído por eles.

Trata-se de um tema importante a ser trazido para a sala de aula e essencial para a aula de LE, tendo em vista que ensinar LE é ter diante de si sempre o outro, o diferente, o estranho, com quem procuramos interagir de alguma forma.

Todos sabemos que as diferenças culturais existem e elas são presentificadas não somente entre grupos falantes de línguas diferentes como também entre habitantes que partilham de um mesmo idioma. As diferenças surgem pela região em que vivem, pela faixa etária, pela etnia, pelo gênero, pelo estrato social, pela formação escolar etc. Esses e outros fatores, que podem ser ainda mais especificados,

(...) delimitam e enumeram traços associados aos diversos grupos sociais. Esta enumeração deixa claro que os estereótipos se referem a uma constelação de atributos, usualmente traços de personalidade ou características psicológicas estáveis, diferencialmente aplicados pelos indivíduos que pertencem a um determinado meio social aos membros de uma ou várias categorias sociais (Katz & Braly, 1933 *apud* Pereira, M., 2002).

Os estereótipos funcionam como uma espécie de rótulo que alimentam o preconceito ao definir *a priori* quem são e como são as pessoas; a sua manifestação gera atitudes discriminatórias entre os diversos grupos sociais. Sendo assim,

pensamos que sensibilizar os alunos a fim de que pensemos sobre o quanto a sociedade discrimina e qual é o nosso papel frente a essa agressão, talvez seja um exercício inicial para atingirmos alguns objetivos educacionais. Um deles, que é indiscutível e muito defendido pelos movimentos feministas e sociais atualmente, está relacionado à superação da discriminação e ao respeito ao diferente, dado que as relações humanas cotidianamente transcorrem em ambientes sociais muito diversificados. Um outro objetivo, que está estreitamente relacionado à concepção de língua que embasa a proposta de ensino defendida nesta dissertação, é a contribuição que a relação com o diferente proporciona na formação identitária dos sujeitos.

Esse último objetivo justifica a opção pelo encaminhamento da atividade ora explicitada. No caso, priorizamos a exploração do tema em detrimento à exploração de vocabulário relacionado ao tema, como fizemos em outros bimestres quando das apresentações de novos textos aos alunos. Ainda que tenham sido utilizadas palavras em inglês pelos alunos para a caracterização dos grupos sociais, numa tentativa de resgatar os seus conhecimentos linguísticos prévios, não tivemos a pretensão de promover uma ampliação de vocabulário extensiva e nem de fomentar a prática da oralidade durante a apresentação dos trabalhos, tanto que a mesma foi realizada em português. Elaboramos essa atividade preliminar à leitura de um texto que aborda esse tema para que os alunos pudessem pensar a respeito das visões estereotipadas que são reforçadas socialmente, identificar imagens que retratassem tais visões, expor seus pontos de vista uns para os outros e analisar de onde vêm tais conceitos, porque e quais as implicações dessas visões.

Trata-se de uma proposta que revela um dos aspectos centrais do LC. A partir da busca por entender o 'diferente' através de sua história, de suas crenças,

de sua ideologia, enfim, de elementos que constituem a sua cultura, nos percebemos, nos reconhecemos e nos construímos. E, o contato com a língua estrangeira tem um papel fundamental nesse processo. O conteúdo a ser apreendido foi provocado pela temática e apresentado por meio de textos não-verbais e efetivado na língua estrangeira.

Nos bimestres anteriores, diferentemente da proposta que acabamos de detalhar, desenvolvemos atividades que buscavam construir vocabulário sobre a temática dos textos. Contudo, observei que quando os alunos eram solicitados a fazer uso do vocabulário estudado na aula seguinte, a maioria não se lembrava do significado de grande parte das palavras, ainda que tivessem registros e anotações no caderno. Essa situação me levou a constatar que a aprendizagem daquelas palavras não acontecia de fato, os alunos apenas faziam a leitura delas, mas não estabeleciam nenhuma relação significativa e, portanto, não construíram o conhecimento linguístico que almejávamos.

No entanto, eles sempre lembravam muito bem do tema que foi tratado durante a aula. Esse é um dado interessante que nos revela quão importante é a definição de um tema específico na elaboração de atividades para que essas promovam relações significativas visando a construção de sentidos dos textos.

Para exemplificar tal situação, passo a tratar de uma aula realizada no **1º bimestre** (Dia 20/02/2008) cuja temática envolvia a definição de coisas 'mais' e 'menos' importantes para as pessoas, de modo geral. Para fomentar a discussão sobre o tema, foram distribuídos aos alunos, aleatoriamente, cartões escritos em inglês reproduzidos nas FIGURAS 4 e 5. Cada aluno deveria ler o conteúdo em um dos cartões e classificar cada tópico em uma das três categorias: '*most important*', '*important*' e '*least important*', justificando a sua opção para a turma.

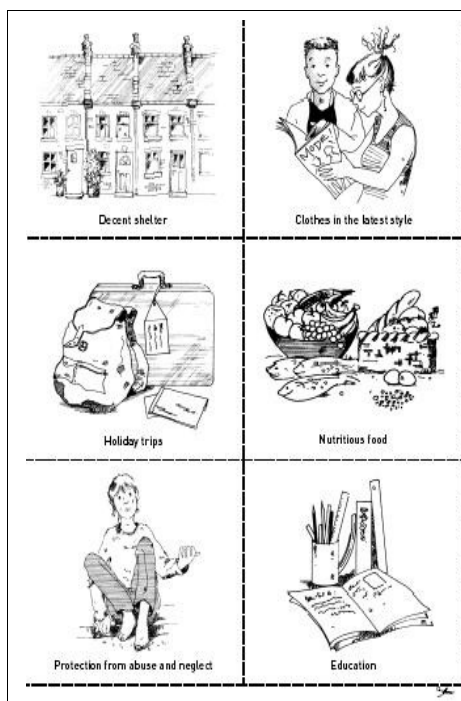


FIGURA 4: CARTÃO A

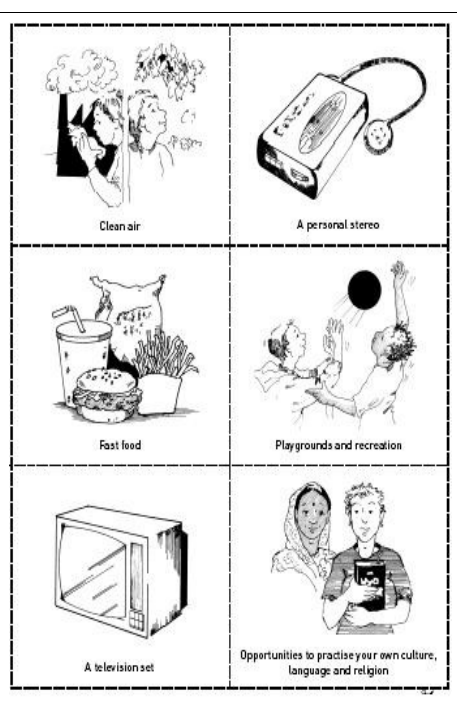


FIGURA 5: CARTÃO B

A relação construída com as opiniões dos alunos foi organizada no quadro-negro pelo professor Dirceu. Entendemos que a realização da classificação e a elaboração da justificativa estavam condicionadas à compreensão do sentido das categorias e do texto escrito nos cartões. Correspondendo às nossas expectativas, os alunos leram e expuseram as suas opiniões em português, confirmando os sentidos que eram esperados para cada texto. Perguntamos a eles, ao final da atividade, quão difícil foi a compreensão das palavras em inglês de cada cartão e a resposta confirmou a nossa crença de que a associação dos textos escritos aos imagéticos, bem como a presença de palavras conhecidas ou parecidas com a língua portuguesa foram elementos facilitadores desse processo. Houve dúvidas iniciais sobre o que seria '*most*' e '*least*', mas o professor Dirceu utilizou os recursos da linguagem matemática '+' e '-' e registrou tais símbolos ao lado de cada palavra,

ao escrevê-las no quadro-negro. Durante a apresentação individual de cada um dos alunos, as palavras foram registradas pelo professor no quadro-negro e, ao final daquela aula, os alunos copiaram em seus cadernos.

Já os aspectos positivos percebidos por mim, nessa atividade realizada no **1º bimestre**, correspondem ao fato de que ao entrar em contato com os textos, os alunos leitores estabeleceram relações constantes com o seu conhecimento de mundo como possibilidades infinitas de emitir uma opinião ou uma conclusão sobre o assunto. Inclusive, fizeram previsões daquilo que ainda não tinha sido lido, com base nos seus conhecimentos prévios e nas relações que estabeleceram com gêneros textuais com os quais estão interagindo - no caso os cartões - que é uma mistura de texto verbal e não-verbal.


Enfim, ainda que apresente aspectos positivos, a aula ora descrita consiste num modelo oposto à exemplificada como uma aula dentro da abordagem de ensino por LC (**1ª aula do 4º bimestre**). No caso, não houve contextualização e o enfoque foi dado aos elementos linguísticos e/ou relacionados ao vocabulário.

4.1.1.2 Gêneros textuais

Da mesma forma que é necessária a interação do leitor com um texto para a compreensão do seu tema, é preciso que haja relação do leitor com o texto, ainda que seja um contato superficial, para que se possam analisar as características do gênero textual.

Para tratar do segundo conteúdo da listagem de conteúdos⁹⁴ (QUADRO 8), gêneros textuais e suas características, darei continuidade à descrição das aulas do **4º bimestre** apresentando a **3ª aula**⁹⁵ (Dia 30/10/2008). Nessa aula, foi entregue aos alunos uma cópia do texto intitulado “*List five examples of: stereotyping and discrimination?*” (QUADRO 9). O mesmo foi também projetado por meio de uma lâmina de transparência e com o auxílio do retroprojetor.

List five examples of: stereotyping and discrimination?



BLOG by *~Lroxur...

Stereotyping... It's like discriminating against a whole group of people... Like, all black people are bad. Thats not true but thats what some people believe... or, All rich people are snobs..All blondes are dumb, all popular students are mean, all gothic people are scary.. It's like that.. you could just make some up! Religion and race are big in discrimination as well... Hope that helps!

Disponível em: <<http://au.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080419134622AAF3INa>>. Acesso em: 17 out. 2008.

QUADRO 9: TEXTO “*LIST FIVE EXAMPLES OF: STEREOTYPING AND DISCRIMINATION?*”

Trata-se de um texto retirado de uma página da Internet chamada “*Yahoo!7answers*”. Para que os alunos tivessem a informação acerca do suporte em que se encontra o presente texto, o professor Dirceu apresentou, com o auxílio da TV *Pendrive*⁹⁶, a página integral (FIGURAS 6 e 7) da Internet em que se encontra o texto na sua integralidade, a fim de que os alunos pudessem observar a modalidade

⁹⁴ Construção de sentidos dos textos: (1) temas e subtemas dos textos; (2) gêneros textuais e suas características; (3) procedimentos de construção de sentidos.

⁹⁵ A descrição da **2ª aula** encontra-se na **Subseção 4.1.1.1** e sintetizada no APÊNDICE 1.

⁹⁶ A Tv *Pendrive* é um projeto que prevê televisores de 29 polegadas, com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e *pen drive* e saídas para caixas de som e projetor multimídia, para todas as 22 mil salas de aula da rede estadual de educação, bem como um dispositivo *pendrive* para cada professor. Informação obtida no portal dia-a-dia Educação. Disponível em:<<http://www.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

textual e o seu espaço de veiculação.



FIGURA 6: PÁGINA DA INTERNET 1

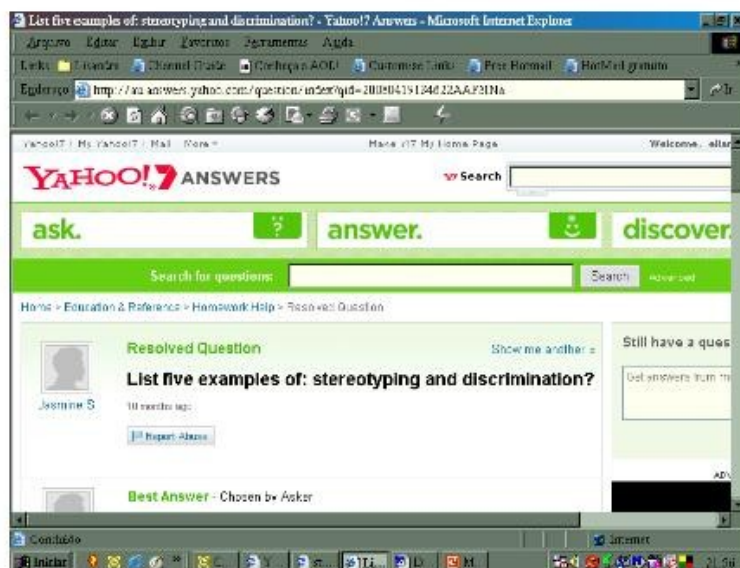


FIGURA 7: PÁGINA DA INTERNET 2

Para provocar a análise textual do texto em referência, elaboramos uma questão que deveria ser respondida individualmente pelo grupo de alunos, em seus

cadernos, visualizada em (1):

(1) Que tipo de texto é esse? Aponte frases do texto que expliquem algumas das características específicas desse tipo de texto.

A nossa expectativa, ao fazer essa indagação, era de que os alunos pudessem perceber algumas características deste texto e, com base nelas, tentar classificá-lo dentre o rol de gêneros textuais conhecidos a partir da vivência dos alunos. Após alguns minutos destinados para a elaboração da resposta individual e silenciosa por eles, o professor solicitou que apresentassem a resposta construída. A maioria dos alunos respondeu que se tratava de um texto argumentativo e, com a manifestação do professor Dirceu de que aquela não era a resposta esperada, alguns buscaram imediatamente corrigir a sua resposta inicial, afirmando que seria narrativo e, outros ainda, disseram que seria descritivo ou informativo.

Para provocar o entendimento do conceito de gênero textual pelos alunos em nível de **8ª série** do ensino fundamental, e incitar o interesse pelo tema, o professor Dirceu retomou algumas explicações já feitas nas aulas anteriores. Ao explicar, ele destacou que todos os textos realizam a função de argumentar, informar, narrar ou descrever e, por vezes, algumas dessas funções terão mais peso do que outras nos textos. Complementou que, ao examinar um gênero textual, é necessário centrar as observações não apenas na sua natureza linguística, mas também na forma e no propósito comunicativo do texto. E ressaltou que esses elementos não são determinantes do gênero textual, e sim a relação que ocorre entre a forma e propósito comunicativo, aliados ao contexto, ao suporte e aos sujeitos envolvidos nas relações comunicativas.

Pautado em tais informações, o grande desafio dessa aula foi identificar e

nomear o gênero textual do texto em estudo, considerando o fato de que ele não se enquadra em nenhum dos gêneros textuais comumente conhecidos. Essa situação justifica-se pelo fato de que no contexto de inovações tecnológicas, onde a internet amplia o seu domínio a cada dia, gêneros textuais emergentes estão surgindo. É o caso dos *e-mails* e *blogs* que são frutos da dinâmica das práticas discursivas, isto é, são uma realidade dialógica construída em função das relações comunicativas entre sujeitos discursivos (Bakhtin, 1992). Logo, para analisar esses gêneros textuais praticados na internet, é preciso levar em conta as pessoas, suas possíveis intenções no momento da produção textual, quais as possibilidades oferecidas pela página da Internet ou programas de computador utilizados.

Ao examinarmos o texto apresentado no QUADRO 9 (APÊNDICES 1 e 2), percebemos como lidamos com fronteiras pouco claras entre os gêneros textuais, pelo fato de que ele se apresenta de forma híbrida, trazendo várias características de diferentes gêneros. Se observado apenas o seu propósito comunicativo, podemos inseri-lo em pelo menos duas outras categorias: comentário ou texto responsivo, isto é, um texto aberto à interrogação de outros interlocutores que esperam encontrar nele respostas para o tema indagado. Mas como um texto não é “algo solitário, mas intertextualmente localizado, comungando com outros textos e outros discursos, de onde lhe viria inclusive uma pluralidade de funções a depender de onde e como estiverem funcionando”, conforme Bakhtin (1992) nas palavras de Marcuschi (2005, p.8), ele também pode ser caracterizado como um texto de opinião.

O episódio dessa aula foi importante para o esclarecimento aos alunos acerca da intergenericidade dos gêneros textuais. O professor Dirceu enfatizou várias vezes também que o processo de análise dos textos não depende apenas da sua leitura

integral, mas que é necessário observar as informações visuais e não visuais que transcendem o texto, a análise do contexto do texto e adquirir familiaridade com as estruturas e padrões da tipologia textual que são culturalmente construídas na nossa sociedade.

É importante destacar que os alunos já haviam sido orientados quanto ao gênero dos textos em aulas anteriores. Numa aula realizada no **1º bimestre** (Dia 11/04/2008), ao serem questionados quanto ao gênero textual do texto “*An opinion from Kenia*” (QUADRO 10), o professor Dirceu recomendou que o texto fosse analisado sob o prisma de sua função social; dito de outro modo, pediu que os alunos observassem o propósito comunicativo dos textos e tentassem nominá-los com base nas categorias de textos que circulam em diversas esferas sociais, tais como receita, bula de remédio, notícia, carta, bilhete etc.

AN OPINION FROM KENYA

Maria has lived all her life in Kiberia, a slum in Nairobi, Kenya. She has all the usual household chores to perform but still manages to go to school. Her ambition is to stay there, and eventually to work with computers.

‘Sometimes parents don’t seem interested in their daughters being at school, so they don’t pay much attention to what we do. They say girls are not the same as boys. Girls get married and don’t contribute to the family income. Boys get work and help provide for the family. We know that nowadays many girls do help with family expenses, but the feeling is still there amongst parents that a girl’s education is less important.

‘I think education for girls is important because without a school certificate there’s no job at all. But often it is harder for girls as they don’t have time for revision. A girl is always being sent for water, sent to the shop, sent to wash dishes, sent here and there, while a boy sits revising. Girls can’t even do their homework. When we try, we are disturbed. You know there is a shortage of water in Kiberia. Girls are sent to find it, however far they have to go. Boys never willingly collect water.’

Adapted from <http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/controversial_issues/downloads/teaching_controversial_issues.pdf>

QUADRO 10: TEXTO “AN OPINION FROM KENYA”.

Como podemos notar no EXCERTO⁹⁷ a seguir, mesmo após reconhecerem a diversidade de gêneros textuais, os alunos responderam que se tratava de um texto informativo, desconsiderando as conclusões discutidas anteriormente na aula.

EXCERTO 1⁹⁸

PD: Quais são as outras formas de texto que vocês conhecem?

As: Um bilhete.

PD: Um bilhete é um texto?

A1: Uma carta.

A2: Recado.

A3: Jornal.

PD: Uma carta é um texto? Recado, jornal.

As: Éeeee! / jornal.

A1: Revista.

A4: Pela televisão, pela Internet.

PD: Ah legal / Um livro, uma publicação. O que mais que vocês se lembram?

As: A televisão.

A5: O celular.

PD: Ah, mensagem de celular também é um texto.

As: Mensagem de *orkut*.

PD: Recado do *orkut* é um texto também.

As: (...)

PD: (...) Quando a gente olha num texto, pra fazer a leitura de um texto, não é só ler as palavras, a gente tem que fazer o que, tentar, olhar título do texto, olhar quando temos um texto que tem ilustrações, temos que olhar as ilustrações, olhar tudo que aparece de informação, que tudo isso é um tipo de leitura e ajuda a gente

⁹⁷ Na análise que se segue, farei uso de algumas convenções para os excertos aqui apresentados. As falas dos professores serão antecedidos pela “P”, enquanto que os dizeres dos alunos serão precedidos pela letra “A”. Para a minha fala será acrescida a letra “E” e para a do professor colaborador a letra “D”. Quando estiver em cena, num mesmo excerto, a fala de mais de um aluno, após a letra “A” será inserido um número que indicará o turno da fala de cada aluno, em sua sucessão cronológica, e “s” para indicar que vários alunos falaram juntos. Ainda em relação às transcrições, serão colocados entre chaves [] os comentários acrescidos por mim às falas dos alunos e professores, e será indicado por reticências entre parênteses (...) a remoção de partes não relevantes para esse trabalho. Por sua vez, quando houverem pausas breves, essas serão indicadas por uma barra /. Já as pausas longas serão designadas por duas barras //.

⁹⁸ Encontram-se no APÊNDICE 2 a transcrição complementar dessa aula realizada no 1º bimestre, para fins de amostragem.

compreender um texto e muitas vezes ajuda a compreender o tema de um texto, saber onde esse texto foi publicado, quem o escreveu, enfim, tudo isso ajuda na compreensão. O que eu quero de vocês é, então, usando esse conhecimento que vocês já colocaram aí pra mim, olhando aqui, olhando as palavras que vocês conhecem do texto, tentar identificar o que vocês acham, qual que vocês acham que seja o tema central do texto, quer dizer, o assunto, sobre o que que o texto está falando. Certo? Isso na questão número um. Na questão número dois, que tipo de texto é esse? Tudo isso, as questões que vocês foram colocando, falando pra mim ajudam a responder. Olhando o texto aqui, que tipo de texto vocês acham que seja esse texto aqui?

A1: Informativo.

PD: Pode ser, eu vou deixar que vocês respondam //.

Ainda nessa aula, enquanto os alunos faziam a leitura do texto individual e silenciosamente, conversei com o professor Dirceu rapidamente, durante a aula, sobre o ocorrido na cena descrita. Ele me informou que decidiu adiar a retomada da explicação para o momento da discussão das respostas por acreditar que os alunos, ao elaborarem a atividade, poderiam mobilizar a sua bagagem de conhecimentos internos, descobrindo a sua defasagem e confrontá-la, mais tarde, com as elaborações de seus colegas e do professor Dirceu, podendo, assim, traçar um caminho de mudança no modo de pensar. Contudo, para alguns alunos a compreensão sobre a classificação dos diferentes gêneros de textos não aconteceu naquele momento, como pode ser observado pela resposta de um aluno após a explanação do professor reportada ao final do EXCERTO 1:

PD: (...) Olhando o texto aqui, que tipo de texto vocês acham que seja esse texto aqui?

A1: Informativo.

Uma outra aula que evidencia a maneira como conduzimos o nosso trabalho no sentido de caracterizar os gêneros textuais, juntamente com os alunos, aconteceu no **2º bimestre** (Dia 15/05/2008). Nesse dia, o professor Dirceu apresentou a eles, com o auxílio do retroprojektor e de uma lâmina de transparência, a capa do livro *“The story of goldilocks and the three bears”* (FIGURA 8) cuja história seria lida por eles na próxima aula. Em seguida, perguntou que tipo de texto era aquele.

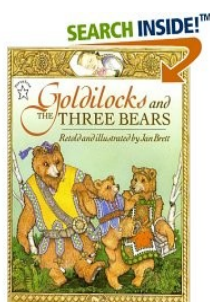


FIGURA 8: CAPA DO LIVRO *“GOLDILOCK AND THE THREE BEARS”*.

A resposta de que se tratava de uma capa de livro foi unânime. Nessa situação é interessante observar que as dúvidas levantadas pelos alunos não foram em relação ao gênero textual e sim ao fato da capa, constituída em grande parte por imagens, ser considerada um texto. Eles afirmaram que não se tratava de um texto e sim da capa de um livro. O professor Dirceu aproveitou a oportunidade para falar sobre o conceito de texto que defendemos, explicando que é considerado um texto todo enunciado que faz sentido para um grupo social e citou alguns gêneros textuais verbais e não-verbais para exemplificar. Os alunos demonstraram que teriam compreendido o conceito pelos gestos e respostas orais manifestados por eles diante das perguntas elaboradas pelo professor, durante a explicação. Um outro indicativo de que a compreensão havia ocorrido foram os trabalhos desenvolvidos

no 3º bimestre.

As atividades preparadas para as aulas da turma observada na pesquisa de campo e que foram desenvolvidas na fase de **preparação** para a leitura revela essa preocupação de estimular o processo de caracterização dos gêneros discursivos no processo de construção de significados. Para exemplificar, explico as questões preliminares à apresentação do texto chamado “*War*”, as quais deveriam ser respondidas pelos alunos:

(2) *Do you like poetry? What's your favorite poem?*

(3) *Who's your favorite poet?*

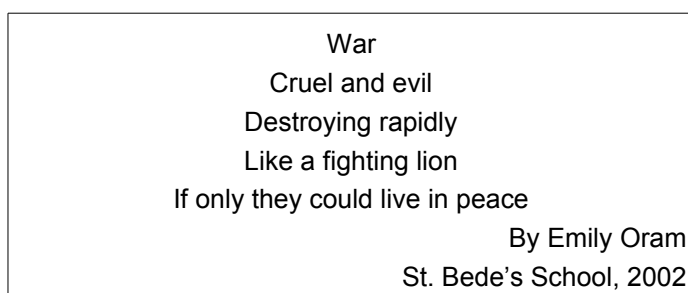
(4) *What does he/she write about?*

(5) *Have you ever written a poem in Portuguese or in English? What was it about?*

Observa-se que as questões permitem ao professor investigar o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero textual do texto a ser lido, antes da sua apresentação. No caso de que algum aluno não soubesse o que é uma poesia, o professor poderia solicitar àqueles alunos que já conhecem esse gênero para explicar o conceito e, caso fosse necessário, acrescentaria informações para complementar a definição. Entretanto, dentre os alunos do grupo observado, todos conheciam esse gênero de texto e não tiveram dificuldade para responder às questões em inglês. O que chamou a atenção, no desenvolvimento dessa atividade, foram as seguintes ocorrências: muitos alunos leem poemas mas desconhecem os autores dos textos lidos, poucos afirmaram que já haviam escrito poemas em português, sendo apenas as meninas autoras de poesias e o tema central dos poemas de interesse daquele grupo de alunos foi ‘amor’. Outra observação

importante diz respeito ao idioma utilizado na realização dessa atividade. As perguntas em inglês tinham o intuito de fazer com que os alunos entrassem em contato com discursos em inglês e atribuíssem sentidos às palavras já nessa fase de **preparação** de leitura.

Na fase da **exploração** do texto, que é um espaço para o desenvolvimento de atividades que enfocam os aspectos discursivos do texto, outras questões foram formuladas aos alunos. Após apresentar o texto *War* (QUADRO 11), foram formuladas perguntas, desta vez em português, convidando os alunos a observarem o texto e a identificarem o(s) autor(es), bem como o gênero discursivo ao qual ele pertence.



QUADRO 11: TEXTO “WAR”

(6) Que tipo de texto é esse? Quem é a autora? Quando ele foi produzido?

(7) Em que lugares esse tipo de texto circula?

Todos os alunos da turma, sem exceção, acertaram as respostas da questão (6), respondendo em coro. Quando questionados sobre que elementos do texto os ajudaram na formulação da resposta, vários alunos responderam ao mesmo tempo que os versos o levaram a identificar que trata-se de um poema e o nome, bem como a data, ao final do texto, indicaram a autoria e o contexto de produção,

respectivamente.

Contudo observei, nas aulas subsequentes, que a compreensão da categorização que fazemos dentre os diferentes gêneros textuais parece que não ficou clara para eles. Essa conclusão foi construída ao observar a resposta apresentada à questão (1)⁹⁹, quando da análise do texto “*List five examples of: stereotyping and discrimination?*” no **4º bimestre** (APÊNDICE 1).

Acredito que esse processo de análise textual seja muito particular de cada aluno porque cada criança ou jovem é exposto a uma gama de diferentes gêneros textuais ao longo na sua vida diversas uma das outras. E, portanto, cada um terá um ritmo diferente no reconhecimento das particularidades dos gêneros para classificá-los. Essa conclusão parte do pressuposto de que no processo de construção de significados os sujeitos acionam o seu conhecimento de mundo para caracterizar e distinguir os gêneros textuais dentre o universo de gêneros textuais com os quais já teve contato. Trata-se de um processo que não se dá *a priori* da leitura, mas que acontece concomitantemente a ela. Muitas vezes, não nos damos conta de como ele ocorre, nem quando pararmos para pensar a respeito, porque a utilização da língua varia na maneira de compor textos, os contextos sociais são diversos e dinâmicos, assim como as atividades humanas são variáveis e evolutivas.

É o que Bakhtin (1992) defende ao afirmar que o enunciado reflete as condições e as necessidades específicas do contexto no qual o sujeito produtor do discurso está inserido, não somente por meio do conteúdo e estilo verbal, mas também pela construção composicional. Para o autor, ao entrar em contato com o texto, os leitores sempre reconhecem um evento comunicativo como uma instância

⁹⁹ Que tipo de texto é esse? Aponte frases do texto que expliquem algumas das características específicas desse tipo de texto.

de um gênero. Do mesmo modo, quando um sujeito produz um texto - falado, escrito ou visual – ele mobiliza conhecimentos acerca do contexto de produção e dos temas que serão abordados. Com base nestes conhecimentos, são escolhidos, dentre os gêneros textuais disponíveis, aquele que nos parece mais adequado como elemento facilitador da interação.

4.1.1.3 Procedimentos de construção de sentidos

Finalmente, apresento o terceiro item citado na listagem de conteúdos para o ano letivo¹⁰⁰ no QUADRO 8 - *procedimentos de construção de sentidos* – que envolve o ensino e a aprendizagem dos significados. Entendo que para ensinar significados de palavras de uma língua estrangeira aos alunos, pode-se recorrer a vários recursos e estratégias fazendo-se ou não o uso de textos. Sem remeter a qualquer situação comunicativa, os significados das palavras podem ser apresentados aos alunos a partir de atividades que envolvam traduzir uma seleção de frases independentes uma das outras, isto é, enunciados isolados e descontextualizados, ou através do fornecimento de uma listagem de palavras que comumente é chamada de vocabulário.

Diferentemente das opções tradicionais apresentadas no parágrafo anterior, o planejamento dos conteúdos específicos para a turma investigada foi desenvolvido, ao longo do ano letivo, com base nos textos selecionados por mim e pelo professor Dirceu, de modo que as características fundamentais da língua pudessem ser percebidas e consideradas pelos envolvidos. Assim sendo, os conteúdos foram

¹⁰⁰ Construção de sentidos dos textos: (1) temas e subtemas dos textos; (2) gêneros textuais e suas características; (3) procedimentos de construção de sentidos.

gerados das relações que ocorreram entre os procedimentos de construção de sentidos dos discursos, quero dizer, no esforço que fazemos para compreender como, onde e porque os textos são construídos da maneira que o são.

Uma das práticas que mantivemos na apresentação dos textos aos alunos foi a elaboração de questões em português com o intuito de provocar a construção de sentidos nos textos - que é preocupação fundamental no LC - e de favorecer as percepções dos alunos para os significados das palavras em inglês contextualmente. Essa decisão exigiu considerar a parte essencial do LC, que está relacionada com a visão de língua como discurso, na tomada de decisões. Visão essa que a concebe como “um dos sistemas de representação desenvolvidos culturalmente, adquiridos socialmente e determinante dos procedimentos interpretativos de que dispomos” (JORDÃO, 2006a, p. 3).

Para exemplificar essa prática, retomo a descrição das aulas do **4º bimestre**, tecendo comentários sobre a **4ª aula**¹⁰¹ (Dia 13/11/2008). Juntamente com o texto “*List five examples of: stereotyping and discrimination?*” (APÊNDICE 1), apresentamos as seguintes questões com o objetivo de favorecer a construção e negociação de sentidos do texto, dentre outros que serão comentados:

(8) Qual é o título do texto? E o seu significado?

(9) Qual é o conceito de estereótipo para a autora do texto?

(10) Quais são os estereótipos exemplificados por ela?

(11) Na sua opinião, qual é a diferença entre estereótipo e discriminação?

(12) Escreva o sentido em português das frases retiradas do texto, destacando as palavras em *italico*:

¹⁰¹ Sequência da exposição realizada na **Subseção 4.1.1.2**.

- a) *Like*, all black people are bad (_____)
- b) It's *like* that...you *could* just make some up! (_____)

Tais questões deveriam ser respondidas pelos alunos em seus cadernos individualmente e, após a elaboração dos trabalhos realizados silenciosamente pelos alunos, as respostas foram discutidas por todos em grupo. Por meio dessas perguntas, buscamos centrar a atenção dos alunos nas relações estabelecidas entre os diversos elementos envolvidos na construção de significados do texto tais como: contexto, autor, gênero do texto, tema, vocabulário, signos linguísticos, valores etc.

É importante destacar que na questão (12) tomamos o cuidado de solicitar aos alunos o *sentido* da palavra em português e não a *tradução*. Essa decisão faz jus à visada teórica do LC que considera a língua como uma entidade plural (BAKHTIN, 1999), sendo que vários sentidos podem ser atribuídos a uma palavra.

Pode-se notar que o silêncio para responder as questões teve um efeito positivo na produção de sentidos dos alunos, pois na ausência da voz do professor Dirceu, as experiências acumuladas puderam desempenhar papel importante na interpretação. O silêncio do professor Dirceu se constitui num ato de ensinar a leitura em língua estrangeira - a ausência da voz do professor se configurou como o espaço onde os alunos se posicionaram em relação ao texto (ORLANDI *apud* GASPARINI, 2003).

Nossa decisão pelo encaminhamento metodológico adotado sustenta-se em duas crenças: a primeira de que os sentidos são construídos na leitura por meio das relações que os leitores estabelecem entre os elementos discursivos; a segunda, de que os procedimentos interpretativos que utilizamos no processo de construção de significados levam em conta o nosso conhecimento de mundo, experiências anteriores de leitura e escrita, a familiaridade com as palavras e com as tramas

textuais, além de nossa formação identitária decorrente das várias comunidades discursivas das quais pertencemos no mundo. Nas palavras de Fogaça & Jordão, (2007, p. 89) “como agente ativo no processo de leitura, o leitor se apóia em sua cultura para validar seus procedimentos interpretativos e para estabelecer diferentes maneiras de construir significados que sejam socialmente aceitos”.

Por acreditar que o saber é uma informação contextualizada - não é abstrato porque é sempre social (cf. *Capítulo 1 e seção 1.3*) - ao explicitar o terceiro conteúdo¹⁰² (QUADRO 8), coerentemente com a visão de língua como discurso, tivemos uma preocupação em esclarecer que se trata de ensinar aos alunos *significados concebidos como um produto social e historicamente construído e passível de transformação na prática social*. Dessa forma, excluem-se as possibilidades de focar a organização de conteúdos por meio de listas de vocabulário, pois esta prática remete a uma proposta de ensino que considera a língua como algo fixo e estável, e que aborda os enunciados de forma descontextualizada. Ao contrário, o plano de conteúdos apresentado pressupõe que as enunciações, mesmo quando escritas, são circunstanciais e que os sentidos das palavras não estão prontos ou pré-definidos, mas que há espaços para a construção de significados no momento da leitura, de acordo com as contextualizações e relações entre sentidos possíveis que os leitores possam estabelecer.

A dependência do texto (cf. *Seção 3.1*) para estudo dos conteúdos¹⁰³ na abordagem por LC, assim como a necessidade de articulação entre os textos estudados ao longo de uma unidade temática, definida para o bimestre, será discutido mais adiante, na análise dos dados, quando abordo o encaminhamento

¹⁰² (3) procedimentos de construção de sentidos.

¹⁰³ Construção de sentidos dos textos: (1) temas e subtemas dos textos; (2) gêneros textuais e suas características; (3) procedimentos de construção de sentidos.

metodológico na subseção que segue.

4.1.2 Etapa 2: encaminhamento metodológico

No encaminhamento metodológico proposto (QUADRO 12), o texto é tomado como uma unidade básica de estudo e, da forma já discutida anteriormente, o concebemos como uma unidade de sentido (*cf. Subseção 1.3.1*). Como tal, entendemos que a interpretabilidade do texto depende da interação entre leitor, texto e autor, de modo que os sentidos possam ser construídos ao ser colocado em jogo todos estes elementos.

Encaminhamento Metodológico
<p style="text-align: center;">LEITURA</p> <p>1.Preparação</p> <p>2.Exploração (conteúdo e forma): análise textual, temática e linguística:</p> <p>3.Problematização</p> <p>4.Expansão: produção textual.</p>

QUADRO 12: ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Como já tive a oportunidade de afirmar nesse trabalho, o texto como objeto a ser interpretado, exerce efeitos na produção de sentidos do leitor (CORACINI, 203, p.232), o que não significa afirmar que a interpretação corra *de per si*, como se qualquer leitura fosse possível para um texto específico. A interpretação é discursivamente informada pelo texto, que é o lugar de uma materialidade linguística específica (ECO *apud* CORACINI, 203). As palavras de Usher e Edwards (1994,

p.127), citadas por Coracini (*ibidem*, p.286) parecem ser relevantes para abordar o conceito de interpretar em que me pauto. Para os estudiosos, interpretar é “sempre criar outro texto num processo que é potencialmente infinito, o que ocorre em virtude da incompletude da linguagem que se abre à disseminação dos sentidos”. É relevante notar, nesse conceito, que o texto não contém um único sentido, dada a opacidade da língua; em outras palavras, a língua entendida como discurso, concebida como uma entidade dinâmica, contextual e em constante transformação, não permite que o ato de ler reduza-se à decodificação da materialidade linguística.

Portanto, visando atender à necessidade de proporcionar espaços para que os alunos leitores, participantes desta pesquisa, pudessem construir sentidos, negociá-los e problematizá-los, no contato com os textos, o encaminhamento metodológico das aulas foi organizado da seguinte forma: quatro etapas interdependentes entre si (não lineares) - **preparação, exploração, problematização e expansão** – para desenvolver os processos de *leitura*, de *análise temática, textual e linguística* e de *produção de textos*. Essas etapas têm a intenção de desenvolver o trabalho com os conteúdos de ensino de maneira articulada, como já comentado na **Subseção 3.1.2**.

4.1.2.1 Preparação e exploração

As questões (8) a (11)¹⁰⁴ que foram discutidas com os alunos na **3ª aula**¹⁰⁵ do

¹⁰⁴ (8) Qual é o título do texto? E o seu significado?

(9) Qual é o conceito de estereótipo para a autora do texto?

(10) Quais são os estereótipos exemplificados por ela?

(11) Na sua opinião, qual é a diferença entre estereótipo e discriminação?

¹⁰⁵ Aula apresentada na **Subseção 4.1.3**.

4º bimestre correspondem às etapas de **preparação, exploração, problematização** e tiveram o intuito de motivar os alunos para a leitura e provocar uma problematização do texto em questão.

Como os conteúdos previstos para o ensino por LC abarcam tanto os significados quanto a forma dos textos, nas etapas **preparação e exploração** propusemos atividades em que a relação entre tais elementos fossem exploradas, de modo que os alunos leitores pudessem *analisar o gênero textual*, ainda que não fosse possível nomeá-lo apropriadamente. Por isso, não solicitamos apenas o nome do gênero textual, mas também as características que o determinam, como na questão (7):

(7) Que tipo de texto é esse? Aponte frases do texto que expliquem algumas das características específicas desse tipo de texto.

As aulas dessas etapas - **preparação e exploração** - envolveram atividades relacionadas também à construção de sentidos do texto, considerando o processo de significação como um todo. As questões (8), (9) e (10)¹⁰⁶ são uma tentativa de fazer com que os alunos construam sentidos com o texto, sem que para isso tenham que fazer *tradução* de todo o texto, como já comentado anteriormente. A resposta para a questão (8) *Qual é o título do texto? E o seu significado?*, por exemplo, fornece condições do professor realizar a *análise temática* do texto. A exploração do sentido do título permite que seja feita uma previsão sobre qual será o assunto abordado no texto, assim como discutir as relações entre o assunto tratado, o título do texto e ir além, expandindo para vida em sociedade – ampliando assim, o escopo da discussão.

Além de atividades relativas ao gênero textual e à temática do texto,

¹⁰⁶ Ver nota de rodapé nº. 104.

propusemos aos alunos, nas etapas de **preparação** e **exploração**, atividades que os levassem a explorar os recursos linguísticos presentificados no texto, que chamamos de *análise linguística*. Foram atividades que pretendiam provocar a percepção dos alunos para o fato de que diferentes sentidos podem ser atribuídos ao léxico, dependendo do contexto de produção e de recepção, uma vez que o estado natural da língua está em sua diversidade e na pluralidade de sentidos (BAKHTIN, 1999). A questão (12) é exemplo desse tipo de atividade:

(12) Escreva o sentido em português das frases retiradas do texto, destacando as palavras em itálico:

- a) *Like*, all black people are bad (_____)
- b) It's *like* that...you *could* just make some up! (_____)

4.1.2.2 Problematização

Entendemos que além de questões voltadas à materialidade textual, é preciso considerar questões relativas à maneira como o leitor se relaciona com o texto, à forma como o leitor posiciona o que está lendo, ao modo como ele se posiciona diante do texto e fatores ideológicos, culturais, familiares, enfim, toda uma gama de procedimentos de construção de sentido e fatores que influenciam no processo de significação. Por isso, elaboramos a questão (11), com o intuito de problematizar o tema que permeia o texto em estudo:

- (11) Na sua opinião, qual é a diferença entre estereótipo e discriminação?

A etapa da **problematização** também pode ser observada nas atividades desenvolvidas na **5ª aula** do **4º bimestre** (Dia 13/11/2008). Nesta aula, formulamos

algumas questões e entregamos numa folha avulsa aos alunos. Tais perguntas tiveram o intuito de prepará-los para a leitura do texto “*Blame it on Lisa*” (2002), um filme da série *The Simpsons*. Tais questões configuraram-se como preparatórias para a leitura do texto, mas também como problematizadoras do tema em estudo, 'estereótipos'. Na primeira questão da atividade, item (13), solicitamos o registro das impressões ou estereótipos que os alunos tinham do país ou das pessoas dos países.

(13) *Below is a list of nationalities. Please write down any impressions or stereotypes you have of the country or its people.*

a) *USA/Americans*

b) *China/Chinese*

c) *Italy/italian*

Já a questão (14), teve a intenção de provocar os alunos a pensar sobre as ideias que os 'outros' possam ter do nosso país.

(14) *How do you think non-Brazilian people view Brazil?*

Pensar para responder a essa indagação é um exercício de LC, visto que exige analisar quem somos, quem são os 'outros' e como 'eles' possivelmente nos veem. Uma ação que promove a construção do imaginário do 'outro' e de si mesmo e, nesse processo, o pensamento sobre como nos percebemos inseridos nas diferentes comunidades em que vivemos e atuamos.

Quanto à compreensão dos enunciados pelos alunos, esta parece ter ocorrido de forma tranquila, sem a necessidade de pesquisa de palavras em dicionário. As respostas foram elaboradas pelos alunos em português e anotadas em seus cadernos. No debate, com o auxílio do professor, elas foram produzidas em

inglês, num processo de construção participativa e conjunta.

Desde o **1º bimestre**, procuramos desenvolver atividades problematizadoras a partir da leitura dos textos, ainda que os alunos apresentassem, àquela época, uma certa resistência para com a metodologia de trabalho. Uma situação que exemplifica essa situação aconteceu num momento de socialização dos trabalhos realizados pelos alunos. Uma amostra da atividade da qual me refiro encontra-se na FIGURA 9¹⁰⁷.

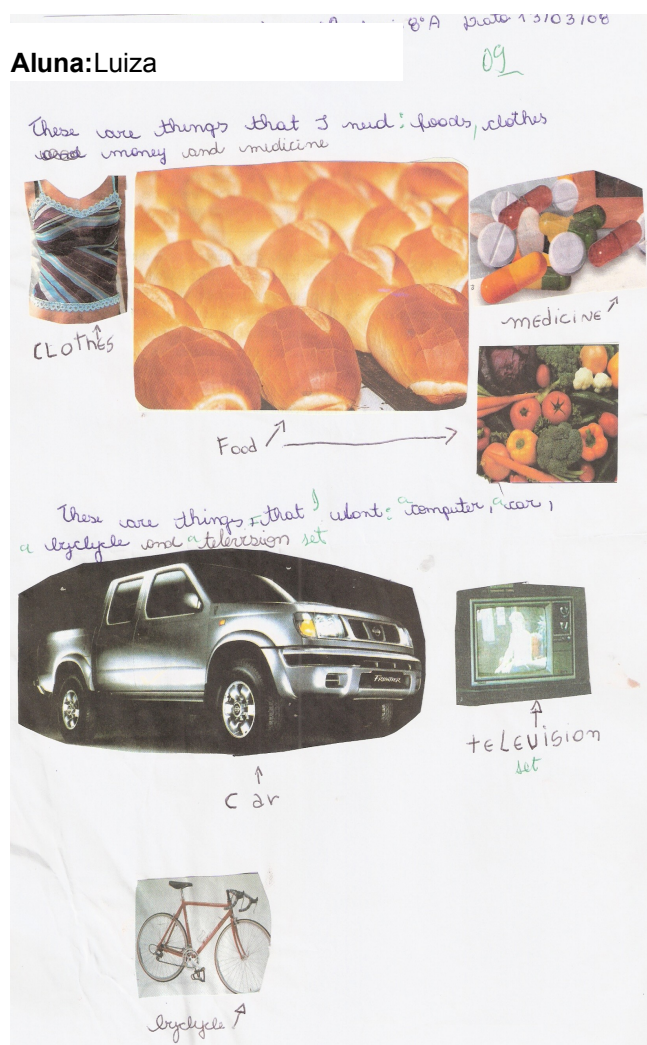


FIGURA 9: ATIVIDADE: "THESE ARE THINGS THAT I WANT - THESE ARE

¹⁰⁷ Todos os nomes dos sujeitos alunos, mencionados nas atividades produzidas no contexto investigado, constituem pseudônimos.

THINGS THAT I NEED

No momento da exposição dos trabalhos e das opiniões orais, ocorreram constantes manifestações, por parte dos alunos, de concordância e/ou discordância em relação às opiniões dos colegas, seja por pequenos comentários, em tom baixo, ou demonstrados por meio de expressões faciais e corporais, ou ainda, pela desatenção de alguns que não se interessaram pela exposição dos colegas. Diante daquele cenário, o professor interrompeu as apresentações e fez algumas perguntas orais aos alunos, como pode ser observado no EXCERTO 2:

EXCERTO 2

PD: Por que vocês acham que as opiniões entre vocês divergem umas das outras?

A1: As pessoas são diferentes e tem necessidades diferentes.

PD: E as respostas foram iguais?

As: Não!!

PD: E por que será?

A2: Porque ninguém tem pensamento igual.

PD: E por que mais?

A3: Porque a opinião é diferente.

PD: Então será que as necessidades são iguais ou diferentes entre as pessoas?

A4: Diferentes, um precisa de água, outros de celular [...]

PD: Por exemplo, uma bicicleta, será que é uma necessidade igual para todos?

A1: Não, uns querem pra passear, outros pra trabalhar.

PD: Mas por que cada um de nós temos opiniões diferentes?

// (silêncio)

PD: Já que vocês estão me dizendo que as pessoas são diferentes, por isso elas pensam diferentes e necessitam e querem coisas

diferentes, eu vou pedir pra vocês retomarem as palavras dos cartões e organizarem individualmente em categorias sobre o que vocês querem e necessitam. Vocês podem acrescentar outras coisas que desejarem.

Nota-se, que diante das respostas fornecidas pelos alunos, o professor Dirceu os provocou cada vez mais, numa postura característica de LC. Para a última questão formulada pelo professor - “*Mas por que cada um de nós temos opiniões diferentes?*” - não houve resposta. A turma ficou em silêncio por algum tempo. Entendemos esse silêncio como uma manifestação da subjetivação (cf. Subseção 3.1.3); pensar numa possível resposta envolveria pensar sobre quem somos e porque somos diferentes uns dos outros.

4.1.2.3 Expansão

Para expandir o trabalho em sala de aula, conforme já tratado na **Seção 3.1**¹⁰⁸, elaboramos atividades nas quais os alunos pudessem tornar o aprendizado mais significativo e levar os conhecimentos produzidos a outros espaços sociais.

Após assistirem ao filme na *TV Pendrive*, ainda na **5ª aula**¹⁰⁹ do **4º bimestre** (Dia 13/11/2008), outras questões, contidas na folha avulsa entregue aos alunos, foram trabalhadas com o intuito de explorar o texto e provocar o debate. São elas:

(15) *Why do you think people want to come to Rio?*

(16) *What places do you think tourists want to visit in Rio?*

¹⁰⁸ Seção em que explicitamos o encaminhamento metodológico delineado para o presente estudo.

¹⁰⁹ Sequência da aula descrita na **Subseção 4.1.2.2**.

(17) *What do you think tourists want to do in Rio?*

Da mesma forma que as anteriores, as respostas deveriam ser elaboradas individualmente e durante a aula, primeiramente em português e, depois, em inglês. Nessa aula, os alunos contaram com o auxílio dos professores - eu e o professor Dirceu - e dos dicionários para a pesquisa de vocabulário.

Ao elaborar tais questões não consideramos que as respostas precisariam ser prontas e acabadas. Acreditamos que pensar nas respostas seria um exercício para o pensar por si mesmo sobre o assunto, interpretar e re-interpretar os textos lidos anteriormente, perceber-se nesse processo, ler a voz da coletividade e, assim, alterar a sua visão de mundo, transformando-se no processo. Processo esse que caracteriza a prática de LC (*cf. Seção 1.3*).

A estruturação de um poema em inglês, no **3º bimestre**, teve esse mesmo objetivo. Após a leitura do poema “War”¹¹⁰ (APÊNDICE 5) e atividades de análise temática, textual e linguística do texto em estudo, convidamos os alunos a elaboração de poemas, seguido as instruções contidas no QUADRO 13.

INSTRUCTIONS FOR A POEM

1. On the first line, write a NOUN of your choice.
2. On the second line, write TWO ADJECTIVES joined by AND to describe this noun.
3. On the third line, write a VERB in the –ING form and an ADVERB to describe this noun in action.
4. Start the fourth line with LIKE or AS, followed by a comparison/metaphor related to the previous lines.
5. Start the seventh line with IF ONLY followed by a WISH.

QUADRO 13: INSTRUÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO POEMA

¹¹⁰ Aula comentada na **Subseção 4.1.1.2**.

O professor Dirceu explicou aos alunos que o poema “War”, baseia-se no modelo de construção de poemas¹¹¹ chamada *Constructivist Poetry*¹¹² que, segundo Lund (2007), é uma maneira de combinar gramática com a habilidade poética. Comentou também que a autora do poema “War” é uma aluna de uma escola britânica, e que tivemos acesso a esse texto por conta do meu envolvimento num projeto de intercâmbio com fins educacionais¹¹³.

Entendo que a produção de um texto nos moldes delineados permite que os alunos abordem diferentes temas e os problematizem. O formato do poema permite que o tema - expresso por uma palavra - seja caracterizado, ao ser adjetivado, comparado a outras 'coisas' e atribuído a ele uma ação que comumente exerce. Por fim, os alunos podem expressarem seu desejo em relação ao tema, que pode (ou não) ser a apresentação de soluções para ele. Essa configura-se numa maneira de “indagar dos alunos quais os pressupostos e as visões de realidade que os levam a perceber os problemas apresentados enquanto problemas, e as implicações das soluções sugeridas para as comunidades locais e/ou globais” (PARANÁ, 2007, p.84) que é uma das características do trabalho de LC em sala de aula (cf. *Subseção 1.3.2*). Cada aluno, então, construiu um poema em sala de aula e, na aula seguinte, tiveram a oportunidade de ler os trabalhos dos colegas e elaborar comentários sobre os textos lidos – essa foi uma das atividades avaliativas do **3º bimestre**¹¹⁴ (APÊNDICE 9).

¹¹¹ Esses tipos de poemas são adaptados de uma forma poética conhecida como *Cinquain* (do francês *cinq*) e são compostos por frases curtas, geralmente têm 5 linhas (PARANÁ (Estado), 2007).

¹¹² Trabalho disponível em: < <http://home.online.no/~anlun/gram-po.htm>>. Acesso em 30 nov. 2007.

¹¹³ Refere-se ao Projeto *School Link* desenvolvido entre o Colégio Estadual Costa Viana em São José dos Pinhais e o colégio *St. Bede's School*, no Reino Unido, no período de 2002 a 2008. Disponível em:<<http://www.schoolink.blogger.com.br/>>. Acesso em: 11 mai. 2009.

¹¹⁴ Cf. QUADRO 5 inserido na **Subseção 3.1.3**.

As produções finais¹¹⁵ foram enviadas para alunos da 8ª série de um outro colégio da rede pública¹¹⁶, atendendo a proposta de socialização dos saberes que é característica do LC, sob o pressuposto de que o conhecimento se constrói socialmente e precisa ser negociado (*cf.* Capítulos 1 e 2).

Antes de finalizar essa seção, convém sublinhar algumas considerações sobre o impacto inicial da metodologia, que entendemos ser característica de uma abordagem de ensino de LI por LC, nas aulas da **8ª série**. A recepção dos alunos no início do **1º bimestre** (Dia 27/02/2008) para o trabalho com o texto “*Defining wants and needs*” (QUADRO 14) não foi tão positiva quanto esperávamos.

DEFINING WANTS AND NEEDS

There is a difference between wants and needs. Needs are things which keep us healthy and relatively happy, such as food, clothing, heat, housing, education and medication. Wants are things which are not essential, but which we would like, such as holidays, televisions, cosmetics, sweets or fashionable clothes.

In many places around the world, people are surrounded by shops selling exciting things and bombarded by advertisements encouraging them to buy more things. These influences and other social pressures, such as fashion, can force people into accepting cars, televisions, mobile phones as the necessities of modern life. The widespread availability of cash points, credit cards and specialist, shopping centres has made spending money easier than ever.

Peace Child Publication: Sustainable Human Development by Evans Brothers Limited and Peace Child International, 2002.

QUADRO 14: TEXTO “DEFINING WANTS AND NEEDS”

Inicialmente, a grande maioria dos alunos perguntou se deveriam traduzir o texto e, até um, se era para fazer um resumo. O professor respondeu que não era para fazer nem uma coisa e nem outra e sim para escreverem, com suas palavras, a maneira como veem o texto conceituar os termos 'querer' e 'precisar' presentes no

¹¹⁵ Encontram-se no APÊNDICE 12 amostras das produções dos alunos

¹¹⁶ Por questão ética, não cabe aqui mencionar o nome do outro colégio.

título do texto.

A dificuldade em compreender as palavras que fazem parte do título do texto e a ansiedade por essa compreensão trouxe uma segunda evidência da resistência dos alunos frente à abordagem metodológica. Houve pressão por parte dos alunos para que tivessem acesso ao dicionário ou a uma lista de vocabulário para a realização da tarefa.

Para explicar o sentido das palavras '*want*' e '*need*', o professor lançou mão de uma frase '*I want a car*', supondo que eles poderiam atribuir sentidos para a palavra '*want*'. Alguns disseram que significa 'Eu dirijo um carro', outro, 'Eu tenho um carro', um outro disse: 'Eu quero um carro'.

Da situação apresentada, concluo que para responder à pergunta feita pelo professor, os alunos utilizaram o seu conhecimento prévio, demonstrado familiaridade com o sentido da palavra '*car*' e aliaram tais conhecimentos a outras estratégias para definir o sentido do verbo '*want*'. São elas: conhecimento sobre o que normalmente fazemos com carros, noção de posse do veículo, experiências ou expectativas individuais em relação ao objeto carro. Para provocar a compreensão do sentido da palavra '*need*' o professor recorreu à estratégia semelhante utilizada para a palavra '*want*', ora descrita. A meu ver, tratou-se mais de um exercício de adivinhação do que de construção de sentidos propriamente dito. Ainda que o objetivo maior da atividade envolvesse a construção de sentidos acerca dos conceitos de 'querer' e 'precisar' abordados no texto, ao provocar a *tradução* desses vocábulos na explicação, o professor acabou tratando dos sentidos de palavras isoladas, dissociadas do ambiente textual que suscitou a curiosidade inicial dos alunos.

Para tranquilizar os alunos no trabalho com o texto e, ao mesmo tempo, ser coerente com a proposta de ensino por LC, o professor forneceu os dicionários solicitados pelos alunos, mas orientou quanto à maneira que eles deveriam se apropriar desse instrumento de pesquisa. No caso, deveriam pesquisar apenas as palavras que fossem desconhecidas e fazer pequenas anotações ao lado do vocábulo em inglês para facilitar a construção de sentidos dos enunciados. Esse procedimento foi reforçado em outros momentos das aulas com a turma, ao longo do ano letivo.

Para finalizar, quero ainda salientar que o encaminhamento metodológico apresentado nessa seção se repetiu a cada apresentação de textos aos alunos, ao longo dos bimestres. Entretanto, não seguimos todas as etapas rigorosamente e nem, necessariamente, na mesma ordem. Às vezes, umas foram destacadas em relação a outras, em decorrência do interesse que tínhamos em termos de exploração do texto selecionado. Vale lembrar que os objetivos traçados para a unidade temática foram a força motriz em direção à escolha do texto e ao encaminhamento metodológico, e não o contrário (*cf* Seção 3.1). Sobre essa questão, tratarei na **Seção 4.2** quando dou continuidade à resposta da primeira indagação de pesquisa, com base na segunda categoria de análise: *abordagem de leitura/problematização dos textos*.

4.1.3 Etapa 3: avaliação

Para as atividades avaliativas (*cf. Subseção 3.1.3*), utilizamos de vários instrumentos: atividades orais (debates), atividades escritas (produções textuais) e

atividades relacionadas ao processo de leitura de textos. Tais instrumentos foram tomados sempre nas aulas e em todas as etapas do encaminhamento metodológico.

Dando sequência à descrição das aulas do **4º bimestre** da **8ª série**, passo a expor um dos processos de avaliação, estabelecendo relações entre os instrumentos empregados e a concepção de língua como discurso.

Na **6ª aula**¹¹⁷ do **4º bimestre** (Dia 27/11/2008), o professor Dirceu resgatou os aspectos principais do filme *“Blame it on Lisa”* (2002), formulando questões orais acerca do tema, dos personagens e do contexto em que se passou a história. Depois, os alunos foram questionados sobre as dificuldades e/ou facilidades de assistir ao filme em inglês. Segundo eles, não foi difícil compreender a história, por conta das imagens e pelo fato de serem familiarizados com a série de desenhos animados *The Simpsons*. Contudo realçaram, em seus depoimentos, a falta de motivação inicial para assistir o filme, ao saberem que não era legendado, bem como uma certa estranheza nas cenas iniciais com o impacto das falas dos personagens sempre em inglês. Também comentaram que se sentiram curiosos para entender algumas falas ocorridas em cenas importantes ou engraçadas do filme, e a língua foi um elemento dificultador dessa compreensão. Podemos considerar tais observações preliminares sobre o filme e os depoimentos dos alunos como instrumentos de avaliação, na medida em que eles contribuem para a nossa percepção sobre quanto os alunos se envolveram na leitura do texto. Mas eles também serviram para observar o quanto compreenderam o filme, ainda que a língua tenha causado algumas limitações.

Na sequência do debate comentado acima, o professor Dirceu instigou a construção do conceito de estereótipo já provocado na leitura do texto *“List five*

¹¹⁷ Sequência da aula comentada na **Subseção 4.1.2.3**.

types of: stereotypes or discrimination?, (cf. Subseção 4.1.1.2). Nesse momento, todos buscaram exemplos de estereótipos típicos de brasileiros contrapondo-os a outros de outras nacionalidades. Em seguida, o professor Dirceu indagou os alunos quanto à percepção de algum estereótipo no filme e os alunos foram elencando vários deles. O professor já havia preparado alguns *slides* (FIGURAS 10 a 13) com cenas do filme nas quais alguns estereótipos estavam fortemente marcados. Nesse momento, ele apresentou os slides com as passagens do filme.



FIGURA 10: SLIDE DO FILME “BLAME IT ON LISA” 1



FIGURA 11: SLIDE DO FILME “BLAME IT ON LISA” 2



FIGURA 12: SLIDE DO FILME “BLAME IT ON LISA” 3



FIGURA 13: SLIDE DO FILME “BLAME IT ON LISA” 4

Observa-se que as legendas preparadas para cada slide estão em português. Essa decisão deve, primeiramente, pelo fato de que, ao preparar a aula, não estávamos certos se os alunos iriam compreender o filme e ter condições de perceber que se tratava de um texto repleto de estereótipos. Além disso, as legendas em português favorecem a confirmação das opiniões dos alunos com os estereótipos veiculados no filme, numa apresentação acessível e facilitadora desse processo de identificação. Entendo que as legendas poderiam ser apresentadas em

inglês como forma de estudo da LI, atrelada à exploração do filme, mas acho que, nesse caso, correríamos alguns riscos: (1) a LI poderia ser um elemento dificultador para a compreensão da cena e dos estereótipos a que ela pode ser remetida; (2) teríamos que destinar um tempo maior para a atividade, de modo que os alunos pudessem construir sentidos de todos os textos presentes nas legendas, para posterior discussão, e não dispúnhamos de muito tempo, face à época do ano e o calendário para o fechamento das notas¹¹⁸ finais dos alunos; (3) o objetivo dessa atividade não era avaliar o nível de compreensão de LI e sim a compreensão do tema, de como os estereótipos foram abordados no filme e de como eles influenciam a nossa maneira de olhar para o 'outro', justificativa essa considerada como a mais importante. E, para tratar desse último item, o professor Dirceu questionou os alunos quão negativa é a criação de estereótipo sobre pessoas, nações e culturas. As respostas foram diversas e poderão ser observadas quando discuto sobre a abordagem de leitura e a problematização dos textos na **Seção 4.2**.

O instrumento avaliativo dessa aula foi o texto, a estratégia utilizada para avaliar foi o questionamento oral e o processo avaliativo ocorreu por meio das observações do professor Dirceu que, durante toda aula, esteve atento para o processo de negociação de sentidos e das argumentações em relação ao tema em discussão.

A **7ª aula do 4º bimestre** (Dia 27/11/2008) foi conduzida por mim. Retomei as questões (15) a (17)¹¹⁹, encaminhadas na 4ª e 5ª aula do bimestre, revisando o

¹¹⁸ Termo usado para se referir ao resultado da avaliação numa escala de zero a dez, apurados nos quatro bimestres, durante o ano letivo, utilizando-se o sistema de média ponderada, sendo a nota mínima 6.0 (seis) para aprovação, conforme resolução 3794/04 SEED/PR de 23/12/04, e com base legal nos documentos: LDBEM Nº 9394/96; BRASIL, CNE/CEB; CEE 007/1999.

¹¹⁹ (15) *Why do you think people want to come to Rio?*

(16) *What places do you think tourists want to visit in Rio?*

(17) *What do you think tourists want to do in Rio?*

trabalho realizado. Expliquei aos alunos que responderiam as questões em inglês e, depois, com as respostas construídas, iríamos organizá-las de tal modo que produziriam um texto, emitindo as suas opiniões sobre o filme “*Blame it on Lisa*” e os 'estereótipos' nele veiculados. Por isso, previamente e juntamente com o professor Dirceu, organizei um roteiro contendo as referidas questões. Incluí outras quatro perguntas e inseri orientações em termos de estruturas linguísticas para facilitar a elaboração do trabalho. O roteiro, que pode ser visualizado no QUADRO 15, foi entregue a cada um dos alunos, em folha separada.

“BLAME IT ON LISA” EPISODE

Stereotypes about Brazil on the Simpsons’ view

1. Why do you think people want to come to Rio?
2. What places do you think tourists want to visit in Rio?
3. What do you think tourists want to do in Rio?
4. How do you think non-Brazilian people view Brazil?
5. How do you view Brazil?
6. What's your opinion about stereotypes?
7. Para responder as questões acima, em inglês, você pode utilizar as expressões abaixo:

I think...

In my opinion...

I guess....

I could observe in the film some stereotypes about Brazil like....

In my point of view...

For me...

QUADRO 15: ROTEIRO PARA ENCAMINHAMENTO DA ATIVIDADE REFERENTE AO FILME “*BLAME IT ON LISA*”.

Os sentidos das expressões contidas na questão 7, inseridas no QUADRO 15, foram construídos em conjunto com os alunos, durante a aula, sem dificuldade. Vocábulos como '*guess*' e '*could*' foram facilmente compreendidos por eles, à medida que perceberam que todas as expressões tinham a intenção de expressar opiniões pessoais. Orientei que não haveria necessidade de vincular as questões à

mesma ordem em que as expressões encontravam-se posicionadas no roteiro, com exceção da 4ª pergunta. Essa poderia ser respondida utilizando-se do enunciado que propõe a exposição dos estereótipos observados no filme: “*I could observe in the film some stereotypes about Brazil like....*”. Sugeri, ainda, que todas as expressões fossem contempladas, de modo que texto não ficasse enfadonho e repetitivo.

Esse é um modelo de atividade avaliativa que procuramos desenvolver, ao longo do ano letivo: a produção de texto. Compreendo que esse tipo de avaliação atende a perspectiva de ensino do LC, conforme sugerido por Duboc (2007, p.107):

(...) uma avaliação na perspectiva dos novos letramentos possivelmente abarcaria perguntas que ressaltassem a criação e recriação de significados dos alunos, para além do simples processo de cópia ou paráfrase em que os alunos retirem trechos ou pontos nos textos ou elaborem respostas corretas e padronizadas, como se estas já estivessem presentes no texto *per se*.

Uma outra característica do LC que pode ser observada, nessa atividade, é a oportunidade dos alunos expandirem o escopo da discussão para além dos textos lidos no bimestre: “*List five types of: stereotypes or discrimination?*” e “*Blame it on Lisa*”. Além de envolver a relação entre textos de diferentes gêneros e modalidades no processo de produção textual.

Embora, à primeira vista, possa parecer uma típica atividade de LI, onde os alunos recebem orientações de estruturas para responder questões em inglês, ela diferencia-se das demais porque não foi elaborada com a intenção de observar apenas o uso do sistema linguístico. Outra razão é porque as perguntas não tiveram o intuito de avaliar conhecimentos prontos e acabados. De fato, ela objetivou

observar a maneira como os alunos se posicionam diante dos textos e do mundo, permitindo-os alargar a compreensão dos diversos usos da língua e também desconstruir significados, travando batalhas pela significação. Essa é uma habilidade que leva os alunos a perceberem a língua como uma “arena de conflitos” (BAKHTIN, 1999). Isso porque ela favorece a percepção de que os significados não estão latentes na estrutura da língua. E, na elaboração das respostas para as questões, entram em jogo as crenças, leituras de mundo, experiências de uso da língua materna e, principalmente, a compreensão dos diversos usos da língua que é sempre contextual, cultural e heterogênea (*cf. Seção 1.3*).

Durante a elaboração dos textos em inglês, os alunos tiveram acesso ao dicionário. Entendemos esse como um recurso de pesquisa, um facilitador, e não um instrumento que diminui a possibilidade de construção de sentidos. Compreendo que o dicionário fornece um rol de significados possíveis para um léxico, mas a interpretação, a negociação dos sentidos é realizada pelo sujeito leitor (do dicionário) e autor (do texto que está sendo produzido). No processo de aprendizagem de uma LE, é comum que os aprendizes falantes de uma língua, estabeleçam relações com a língua materna, tanto de maneira voluntária como involuntária. Este é um dos princípios defendidos pelas teorias de aquisição de segunda língua (BOWN & SPADA, 2004). Assim, no caso da turma de **8ª série**, muitas analogias, inferências e associações com a língua portuguesa foram realizadas pelos alunos. Mas o que possivelmente imperou, no momento da construção do texto, foi a “heteroglossia dialógica bakhtiniana” (SOUZA, 1995, p.26), onde as múltiplas e diferentes vozes presentes nos discursos dos alunos entraram em interação e conflito, concorrendo umas com as outras para uma posição hegemônica dominante.

Finalizadas as produções de texto, sempre que possível, organizamos a socialização dos trabalhos dos alunos uns com os outros. A meu ver, essa postura permite aos alunos a análise das implicações das suas interpretações, e das interpretações dos outros, em suas vidas e na vida em sociedade também (PARANÁ, 2007). No caso específico da atividade explicitada no QUADRO 15, não foi possível realizar a socialização como prevíamos. A construção das respostas iniciou-se na **7ª aula do 4º bimestre** e, na aula seguinte (**8ª aula do 4º bimestre**), os alunos organizaram o texto dentro do gênero, como previsto, e entregaram suas produções para a avaliação do professor Dirceu. Para facilitar a realização da 'recuperação paralela' (cf. *Subseção 3.1.3*), eu e o professor Dirceu, auxiliamos os alunos durante a elaboração dos trabalhos e esclarecemos dúvidas, quando necessário. Aqueles que apresentaram muita dificuldade para produzirem seus textos de forma satisfatória, tiveram a oportunidade de reescrevê-los na **9ª aula do 4º bimestre** (Dia 04/11/08). No caso a correção foi feita por meio do *correction code* (cf. *Subseção 3.1.3*).

4.2 ABORDAGEM DE LEITURA/PROBLEMATIZAÇÃO DOS TEXTOS

A leitura como espaço de interpretação da 'palavra-mundo' (Freire & Macedo, 1987) numa perspectiva de problematização dos textos consiste da segunda categoria de análise. Para proceder à leitura dos dados, com vistas a caracterizar o ensino de LI por LC e concluir a resposta da primeira indagação de pesquisa, pretendo fazer um apanhado das práticas de leitura realizadas nas aulas do **4º bimestre** da turma da **8ª série**, e compará-las a outras, realizadas ao longo do ano, quando possível e se necessário. Nesse processo, o meu olhar será direcionado às

práticas de problematização dos textos, considerando as três etapas que envolveram o trabalho pedagógico (seleção de conteúdos, encaminhamento metodológico e avaliação), sob a perspectiva do LC, com ênfase nas produções textuais dos alunos. Assim, as duas primeiras etapas: seleção de conteúdos e encaminhamento metodológico serão comentadas numa única seção (Subseção 4.2.1), seguida da etapa que aborda a avaliação (Subseção 4.2.3).

4.2.1 Etapas 1 e 2: seleção de conteúdos e encaminhamento metodológico

A seleção de conteúdos na proposta de ensino de LI por LC da turma observada - **8ª série** - considerou a pluralidade de textos sob diferentes gêneros e modalidades existentes na sociedade. Assim, foram privilegiados textos verbais e/ou não-verbais, que abordassem temas diversos e significativos aos alunos, e que contribuíssem para discussões e reflexões numa perspectiva problematizadora, através do questionamento, sem que a seleção se restringisse aos aspectos linguísticos dos textos (*cf. Capítulo 3*).

Assim, os temas e subtemas para cada bimestre podem ser visualizados no QUADRO 16.

	NOME DO TEXTO	GÊNERO TEXTUAL	TEMAS E SUBTEMAS
1º bimestre	<i>Children's right</i>	Cartões	Direitos da criança
	<i>Wants and Needs</i>	Texto da Internet	Subtemas: Consumismo/ Gênero/Desejo de consumo/Necessidades básicas.
	<i>Kênia</i>	Texto da Internet	

2º bimestre	<i>Goldilocks and the three Bears</i>	História infantil Manchete de jornal	Família Subtemas: Moral/Notícia policial
3º bimestre	<i>Last Kiss</i> <i>War</i>	Música Poema	História de amor/Morte Subtemas: Acidente de carro Guerra
4º bimestre	<i>List five types of: stereotypes or discrimination?</i> <i>Blame it on Lisa</i>	Texto da Internet Filme	Estereótipos Subtemas: Discriminação/Imperialismo/ Relações internacionais.

QUADRO 16: TEMAS E SUBTEMAS DOS TEXTOS

Observa-se que os temas tratam de questões sociais relevantes, ainda que alguns sejam abordados a partir de uma história infantil fictícia (“*Goldilocks and the three Bears*” - APÊNDICE 4) ou de uma música romântica (“*Last kiss*” - APÊNDICE 5).

Contudo, selecionar textos com temáticas significativas não é o suficiente para um trabalho com LC. Como já mencionado (*cf. Subseção 1.3.1*), é preciso criar condições para que o texto seja percebido como um discurso polifônico, marcado por diferentes vozes, e que seja observado que essa pluralidade de vozes coexistem nos discursos – as vozes são organizadas hierarquicamente, por conta das relações de poder, e concorrem umas com as outras para uma posição hegemônica dominante (BAKHTIN, 1999).

Por isso, acredito que as questões (18) a (24) tenham sido iniciais para que

os alunos entrassem em contato com os discursos (e as representações da realidade de diferentes culturas) e, no processo de busca e de encontro por respostas (nunca definitivas e acabadas), tenham se questionado e desafiado atitudes, valores e crenças de que lançamos mão no processo interpretativo de construção de sentidos, conforme a visão aqui construída de ensino por LC.

(18) Na sua opinião, qual é a diferença entre estereótipo e discriminação?

(19) Why do you think people want to come to Rio?

(20) What places do you think tourists want to visit in Rio?

(21) What do you think tourists want to do in Rio?

(22) How do you think non-Brazilian people view Brazil?

(23) How do you view Brazil?

(24) What's your opinion about stereotypes?

A partir delas, outras questões foram formuladas, nos momentos de debates e socialização dos trabalhos. Essa é uma das características do LC que considera as respostas sempre como provisórias, nunca prontas e acabadas, mas sempre em construção, suscitando novos questionamentos. Como num contínuo, uma questão gera outras, num constante desdobramento de interpretações (*cf. Seção 1.3*). O contato com os textos foi necessário, não apenas para realizar a leitura de palavras ou para extrair os significados que estão por traz deles, mas para mostrar a sua complexidade, que existem diferentes maneiras de abordar um tema e provocar, então, a negociação de sentidos e a construção de outras leituras possíveis.

Sendo assim, a maneira como essas questões foram apropriadas pelos alunos e como nós professores interpretamos tal apropriação, será comentada a seguir, quando discorro sobre a caracterização do ensino de LI por LC sob a perspectiva da avaliação, examinando amostras de produções textuais dos alunos.

4.2.2 Etapa 3: avaliação

Como avaliar se o processo de LC aconteceu na sala de aula? Entendo que a avaliação da leitura que busca a interpretação da 'palavra-mundo' e a problematização dos textos, num processo de '*unlearning*' (cf. Seção 1.3) considera a coerência da argumentação, seja no momento da leitura ou de produção de textos, “As leituras não se encerram em uma única forma de interpretação; desde que justificadas, várias leituras podem ser feitas a partir de um texto”.(EDMUNDO & PAULA, 2008, p.10).


No caso da turma da **8ª série**, priorizamos a produção do texto escrito, embora tenhamos considerado no processo avaliativo todos os textos, os verbais e não-verbais, incluindo, também, aqueles produzidos nas interações entre alunos/alunos e alunos/professores (cf. Seção 3.1.3).

Desse modo, os trabalhos de produção textual configuraram-se, no espaço investigado, como uma forma de sistematizar e assimilar mais efetivamente o conhecimento, seja ele voltado à leitura de mundo ou ao sistema linguístico. Essa prática não esteve atrelada à mensuração ou à classificação, porém ela adequou-se ao sistema escolar¹²⁰ vigente, que exige a atribuição de uma nota de '0,5' a '10,0' às atividades avaliativas realizadas pelos alunos durante o ano.

Sendo assim, apresento três exemplos de produções textuais de alunos da **8ª série**, ambas realizadas no 4º bimestre, para tecer algumas considerações sobre a avaliação. Uma delas, visualizada na FIGURA 14, refere-se à produção textual de

¹²⁰ Ver nota de rodapé nº 118.

uma aluna (doravante referida com o pseudônimo de Flávia) realizada na **8ª aula**¹²¹ do **4º bimestre** (Dia 04/11/2008).

	Aluna: Flávia		HO - EFM Nº <u>34</u> Série: <u>8º</u> Turma: <u>A</u>	VALOR: <u>30</u>
	Turno: <u>M</u> <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio	Disciplina: Língua Inglesa		Data: <u>04/11/08</u> Professor(a): Dirceu José de Paula / Eliana S. G. Edmundo
AVALIAÇÃO 4º BIMESTRE				
INSTRUÇÕES: 1. Leia a prova com muita atenção; 2. Não será permitido o uso de corretivo			3. As respostas rasuradas serão consideradas erradas; 4. As respostas devem ser escritas à caneta azul ou preta;	
Assinatura dos pais ou responsáveis:				

Escreva um parágrafo, em inglês, respondendo às questões que foram propostas anteriormente para uma postagem no BLOG. Utilize, em seu texto, as expressões estudadas na unidade.

In my opinion people want to come to Rio to visit the sights. I think tourist want to visit in Rio is the Pão de Açúcar, beaches, Cristo Redentor. For me people want to walk, rest. Americans is rich, British is rich, germanish, germans like beer, Africans majority of the population is poor, chinese are rich in technology. I could observe in the film some stereotypes about Brazil like the foreigners think we have bandit, phantoms that is dirty or full of rats. In my point of view Brazil is a country that is developing economically, but

By: _____

FIGURA 14: TEXTO PRODUZIDO POR UMA ALUNA NO 4º BIMESTRE

Os outros dois exemplos são as produções de textos, fruto da **1ª aula** do **4º bimestre** (cf. Subseção 4.1.1.1), cujo objetivo era identificar alguns estereótipos sobre determinados grupos de pessoas, usando adjetivos em inglês, ilustrando-os, como forma de representar as suas opiniões, e justificando as suas escolhas. Para tanto, apresento duas amostras desses trabalhos realizados pelos alunos (doravante referidas com o pseudônimo de Ana e Renata) nas FIGURAS 15 e 16.

¹²¹ Conforme já tratado na **Seção 4.1.3**. Encontra-se no APÊNDICE 11 uma amostra do trabalho preliminar a esse, o qual subsidiou a sua elaboração.

13.11.08

Aluna: Ana Nota: 2,0 Nº 24 8º A.

Profº Dúcio.

20/

Father → Pais.

Pais são heróis, corajosos e companheiros.
 Father sound hero, courageous and partner.

De onde vem essa ideia?
 Dos filmes, das músicas que fala dos pais,
 como eles são.
 From film, child what speech from fathers,
 like he sound.

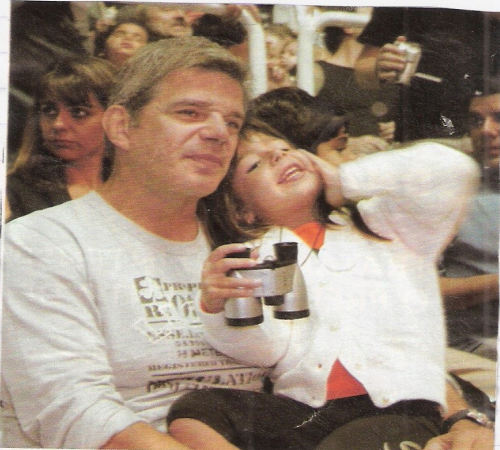




FIGURA 15: ATIVIDADE REFERENTE AOS ESTEREÓTIPOS DE 'FATHER'

Nome: Renata Nota: 3,0 Série: 8^{va} A

30

TRABALHO DE INGLÊS¹

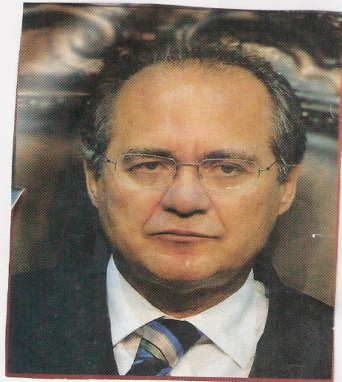
Vilain (Male/Female) Vilão (masculino/feminino)

CARACTERÍSTICAS:

1. Ruim.
2. Misterioso.
3. Severo.

As características que muitas pessoas colocam sobre vilões, tanto masculino quanto feminino vem de tempos e com os vilões de filmes e novelas só fez essas características se focarem cada vez mais.

ILUSTRAÇÃO:



TRADUÇÃO:

1. Ruim → Bad
2. Misterioso → mystery
3. Severo → severe.

FIGURA 16: ATIVIDADE REFERENTE AOS ESTEREÓTIPOS DE 'VILLAIN'

Pode-se verificar que um dos trabalhos recebeu a menção '2,0' e outro '3,0', embora os dois trabalhos tenham atendido as nossas expectativas no que diz respeito às argumentações solicitadas na tarefa. Vale lembrar que o peso atribuído

para essa atividade avaliativa era de 3,0 pontos¹²². A diferenciação nas notas atribuídas aos trabalhos deve-se à seguinte questão: o trabalho exposto na FIGURA 15, da aluna Ana, apresenta algumas evidências de que o texto possa ter sido produzido com o auxílio de um tradutor eletrônico ou outro recurso similar, haja vista as palavras 'são' e 'que' versadas para '*sound*' e '*what*', respectivamente em seu texto. Tais observações me levam a crer que, nas condições em que esse texto provavelmente tenha sido produzido, não houve negociação de sentidos, as palavras foram distribuídas de forma linear, sendo a língua tomada como código.

Já a produção textual da Flávia, apresentada na FIGURA 14, exprime algumas características de LC ao revelar a aplicação dos saberes construídos socialmente sobre o tema 'estereótipos' e dos conhecimentos linguístico-textuais trabalhados em sala de aula. Inclusive a organização dos enunciados parece ter sido pensada sob a perspectiva da língua portuguesa - um dos princípios defendidos pelas teorias de aquisição de segunda língua (*cf. Subseção 4.1.3*) - que pode ser observado nos fragmentos retirados do trabalho da aluna autora. Na expressão (25), o enunciado parece se assemelhar aos construídos na língua materna como: "Chineses são ricos em tecnologia", além de demonstrar preocupação com a concordância verbal e nominal.

(25) (...) *chinese are rich in technology* (...)

O mesmo pode ser observado na construção (26), que é a continuidade do texto apresentado na FIGURA 14 (verso da folha), onde Flávia expõe o seu ponto de vista.

(26) (...) *from a tourist he is already will developed. For me is like a concept we take for someone or something before you know how it is.*

¹²² Cf. QUADRO 6 inserido na **Subseção 3.1.3**.

Além disso, o texto demonstra que a aluna utilizou-se de procedimentos de negociação de sentidos para construir o texto, dada as relações que parecem ter sido estabelecidas entre os conceitos: estereótipo e discriminação, os textos com os quais teve contato na aula (e fora dela) e a sua visão de mundo, aliadas ao uso de vocabulário utilizado nas aulas anteriores (a palavra *like*, advérbios: *economically*, as nacionalidades, os adjetivos, dentre outros) para materializar verbalmente os seus argumentos. Enfim, o olhar do professor para a atribuição de nota considerou o processo de elaboração da atividade, a argumentação da aluna, bem como os conhecimentos presentificados no texto produzido pela Flávia, os quais representam o seu processo de aprendizagem.

Apenas para complementar, os alunos que desenvolveram trabalhos incompletos ou em condições semelhantes aos de Ana, inserido na FIGURA 15 tiveram a oportunidade de reescrevê-los, como forma de 'recuperação paralela'. O professor Dirceu aproveitou a situação para orientar os alunos da **8ª série** sobre os riscos de usarem tradutor eletrônico, fazendo considerações sobre as possibilidades de se obter resultados pouco seguros, e argumentando que tal atitude não contribui para o aprendizado. Essa foi uma postura que entendo corroborar com os argumentos tecidos até então acerca da prática pedagógica sob os pressupostos do LC. Numa posição similar à do professor Dirceu, acredito que o tradutor, assim como o dicionário, possam ser utilizados como um recurso facilitador, seja nas aulas ou em outros contextos, mas não como um fim.

Enfim, minha pretensão com os exemplos analisados foi mostrar que a problematização dos textos almeja questionar perspectivas culturalmente institucionalizadas, desnudar verdades absolutas e pressupostos do senso comum, uma vez que existem diferentes perspectivas para as diversas leituras de mundo. E,

as produções textuais, sejam verbais e não-verbais, são espaços em que os alunos podem expressar-se livremente, debatendo as diferentes perspectivas e organizando os conhecimentos construídos ao longo das aulas, sejam de ordem linguístico-textual ou de ordem temática.

4.3 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Esta seção tem por objetivo não mais descrever e analisar momentos específicos da prática de sala de aula desenvolvida na pesquisa de campo para esta dissertação, mas sim explorar os desdobramentos da segunda pergunta de pesquisa, ou seja:

II – Quais são os efeitos do ensino de LI sob a perspectiva do letramento crítico?

Início a resposta dessa questão expressando, primeiramente, a minha percepção sobre o processo de leitura de dados desenvolvido até aqui. Observei que, em várias instâncias, expressei a minha percepção sobre os efeitos do ensino de LI por LC na turma da **8ª série**, ao responder a indagação da primeira pergunta. Compreendo essa ocorrência como um procedimento natural e coerente com o LC que concebe o discurso e o conhecimento como um construto social e dialógico. Dizendo de outra forma, o processo de significação na leitura dos dados foi além da simples relação entre significante-significado, defendida pelo estruturalismo, uma vez que envolveu as possibilidades de negociação de sentidos por mim, sujeito-intérprete, situada sócio-ideologicamente na história (BAKHTIN, 1999).

Sendo assim, foi impossível dialogar com os dados, (des)construir e

(re)formular os conceitos que embasam o LC sem me envolver e emitir opiniões. Essa é uma postura que se alinha ao caráter da pesquisa que embasa o presente trabalho. A pesquisa de tipo etnográfica é vista como uma construção discursiva, conforme explica Wielewicki:

A pesquisa etnográfica, da mesma forma que acontece com a produção de idéias em vários campos do conhecimento, é influenciada pelas diferentes correntes de pensamento. A questão da representação está no centro das discussões, quer afirmando-se que pesquisa etnográfica deve representar uma realidade existente, sendo assim verdadeira, quer afirmando-se que a representação é impossível, já que realidades sociais são construídas discursivamente. (WIELEWICKI, p.31-31)

Desse modo, na seção anterior procurei caracterizar as práticas de ensino de LI, (re)construindo narrativas e, nesse processo, construí saberes que se constituem aqui, nesse espaço, em objeto de análise.

Refletindo sobre tais saberes, selecionei um aspecto importante, observado nas aulas desenvolvidas na turma da **8ª série**, que não foi comentado ao longo da caracterização do LC no contexto investigado. Num exercício de LC, tal aspecto será explanado nesta seção, de modo que os seus desdobramentos me permitam discorrer sobre os efeitos produzidos pelo ensino de LI por LC.

Trata-se das reações dos alunos frente às práticas realizadas observadas por mim durante as aulas, que também foram percebidas nos trabalhos produzidos por eles e realçadas nos registros escritos presentes na sondagem e na auto-avaliação, realizadas no primeiro e último dia de aula, respectivamente (*cf. Seção 3.1.3*).

No que tange às observações, percebi nas primeiras aulas do ano letivo um certo estranhamento, principalmente nos contatos iniciais dos alunos com os textos

e na elaboração das atividades de exploração dos mesmos. A impressão que tive era de que eles aguardavam sempre pelo momento 'sério' das aulas, como se aquele procedimento fosse preliminar e que, em seguida, teriam acesso ao 'conhecimento' (cf. *Seção 1.3*) que seria transmitido e exposto no quadro-negro e, então, seria copiado por eles em seus cadernos.

A dúvida e a apreensão eram manifestadas de diferentes formas: (1) por meio de perguntas constantes em relação à necessidade (ou não) de cópia do que era registrado no quadro-negro; (2) conversas paralelas de alguns alunos nos momentos em que os colegas apresentavam seus trabalhos (como se apenas estivesse em jogo a argumentação 'correta' de cada um sobre o tema em questão), (3) questionando a respeito do que viria depois daquilo que estavam fazendo, (4) ou se os textos deveriam ser traduzidos (ao notarem a sua extensão), (5) ou ainda, emitindo comentários e comparações sobre a prática de seus professores de LI de anos anteriores.

Essa resistência inicial perdurou ao longo dos primeiros três meses. Observei também a demonstração de ansiedade sobre o que seria cobrado nas 'provas' e dúvidas sobre como seriam avaliados, ainda que o professor tivesse explicado, no início do ano, os procedimentos avaliativos, bem como exposto informações acerca da seleção de conteúdos e do encaminhamento metodológico, tendo em vista a participação da turma na presente pesquisa. Com relação a essa ação do professor Dirceu, convém salientar que os argumentos escritos no documento de sondagem (APÊNDICE 15) foram analisados, por mim e pelo professor Dirceu, e serviram de embasamento para a organização do roteiro das explicações realizadas pelo professor na **2ª aula do 1º bimestre**.

Quanto aos trabalhos produzidos no início do ano letivo, os alunos não

demonstraram muito comprometimento, o que parece ter sido ocasionado pela falta de credibilidade em relação à atribuição de 'nota' na avaliação, principalmente quando os mesmos envolviam emissão de opinião e/ou ilustração, com desenhos ou recortes (cf. FIGURA 9). A demora para iniciar e concluir as atividades e o descumprimento dos prazos para entrega dos trabalhos me permitem fazer tais inferências. Essa situação foi presenciada mais especificamente no primeiro bimestre.

Compreendo que, em parte, o comportamento mencionado retrata uma prática recorrente no âmbito escolar e que é fruto da própria cultura escolar (cf. Seção 2.2). A indisciplina na sala de aula e o desinteresse pelos estudos é uma forma de expressão e pode ser vista como reação a algo desinteressante, como forma de contestação de valores e critérios impostos num dado contexto, desmotivação pessoal, dentre outras tantas razões. Mas, no caso da **8ª série**, em especial, àquela época acreditamos que não vivenciamos momentos de indisciplina de fato, e sim de manifestações de dúvidas face ao desconhecimento de um processo que para aqueles alunos era inusitado.

Diante de tal constatação, o nosso desafio foi criar estratégias para desconstruir conceitos e práticas que comumente são reforçadas, seja por professores ou pela própria cultura escolar, como já mencionado anteriormente (cf. Seção 1.2.2), e que influenciam os alunos (pais e comunidade, de modo geral), determinando um modelo do que é uma 'boa' aula de LI.

Há de se considerar que são vários os fatores que contribuem para a formação de um ideário de aula de LI, mas vou aqui citar dois que parecem ter sido mais evidenciados nos comportamentos dos alunos: (1) as experiências vividas nas aulas de LI em anos anteriores, que foram essenciais na constituição de suas

identidades (HALL, 1997); (2) o caráter excessivamente normativo do trabalho com a língua nas aulas de LI que privilegia o ensino de regras e conceitos gramaticais como objetos nucleares do ensino (FARACO & CASTRO, 1999; GIMENEZ, 1999). Compreendo que a reincidência de práticas mais tradicionais de ensino por anos obscurecem as razões para o ensino de LE na escola, moldando comportamentos e tornando-se instrumentos de formação de opinião sobre qual é o objeto de ensino e quais os conteúdos a serem 'transmitidos' pelos professores nas aulas (*cf. Capítulo 1*). Nesse entendimento, os alunos vinculam a prática pedagógica à pedagogia bancária, depositária, como sinalizou Freire (2002), não se colocando na posição de sujeitos da educação juntamente com os professores, conforme defende Sterling (2001) ao propor o modelo de Educação Transformativa (*cf. Seção Problematização*).

Desconstruir algo que é tão marcado na cultura escolar não se constitui uma tarefa fácil, principalmente ao conceber que a realidade é construída a partir do olhar de quem a observa (MATURANA, 2002) e, portanto, os argumentos dos alunos eram legítimos sob a sua ótica. Contudo, esse entendimento de viés pós-estruturalista, abre o precedente para que possamos considerar também que os argumentos de uma comunidade de observadores são universais apenas no domínio em que têm validade. Sendo assim, haveria duas formas de se escutar as explicações de um observador, conforme Maturana.

Essas duas maneiras de escutar definem dois caminhos explicativos primários mutuamente exclusivos, que eu chamo de *o caminho da objetividade sem parênteses* (ou o caminho das ontologias transcendentais) e *o caminho da objetividade entre parênteses* (ou o caminho das ontologias constitutivas). (Maturana, 2002, p.248)

Na acepção de Maturana (*idem*), os parênteses representam os dois domínios ontológicos - uma realidade possível e uma outra negada. Inseridos em tais domínios, os caminhos explicativos podem ou não ser aceitos - quando aceitamos o outro, estamos na objetividade entre parênteses. Por sua vez, estar sem parênteses, é conceber que existe apenas uma verdade.

Sendo assim, o que nos pareceu possível nos primeiros meses de prática de ensino por LC, foi exercitar o ir e vir dos parênteses, aproximando as relações de poder (FOUCAULT, 2002) entre os discursos dos alunos, presentificados no espaço investigado, que em determinados momentos eram concebidos como verdades absolutas e os discursos que sedimentam o LC, que lhes era novidade. Estabelecemos um diálogo constante com a turma (tomando a língua como um elemento que dá acesso ao mundo do outro), apontando objetivos e justificativas para cada atividade a ser realizada, esclarecendo dúvidas continuamente e, sempre que necessário, questionando posturas rígidas, reforçadas pelo senso comum, num processo de desconstrução (cf. *Seção 1.3*), principalmente no que concerne ao papel da gramática no ensino.

Esse último é um dado interessante, visto que até o início do segundo bimestre, quando se deu a exploração do texto "*The story of goldilocks and the three bears*" (APÊNDICE 4) houve ênfase no trabalho com aspectos linguístico-discursivos presentificados no texto, ainda que tais aspectos tivessem sido tratados a partir das necessidades reais dos alunos, mantendo-se coerência em relação à noção de língua como discurso.

O que pode ser pensado, diante do exposto, é que o ensino de LI por LC produz efeitos significativos não somente em relação à expansão da capacidade interpretativa dos alunos pelo contato com a LI, mas também relativos à sua atuação

em sociedade. Os depoimentos registrados nas auto-avaliações (*cf. Seção 3.1.3*) realizadas no final do 4º bimestre realçam tal pensamento, somados às evidências apontadas por mim, ao longo dos comentários tecidos no início deste capítulo (*cf. Seção 4.1 e Subseções*). Na minha leitura, os dados denotaram mudanças de atitude dos alunos nas aulas, mais especificamente no 3º e 4º bimestres, ainda que revelassem algumas discontinuidades nos entremeios entre as novas formas de ensinar e de aprender.

Das atividades desenvolvidas na **8ª série**, ao longo do ano letivo, as quais envolveram o contato dos alunos com textos em LI, percebi que numa primeira interação, os alunos leitores conseguem antecipar tanto observações em relação ao gênero textual quanto aos significados que lhes parecem mais familiares, prevendo os possíveis assuntos que seriam abordados. Segundo Rojo, (p.73-93), esse processo ocorre em função da participação dos sujeitos em atos de leitura e escrita ao longo de sua vida prática escola. Compreendo que a postura defendida pela autora (*ibidem* p.79) aplica-se também à leitura de textos em inglês como LE. Isso porque no ato da leitura de textos em língua materna, utilizamos constantemente essas estratégias que nos levam a produzir sentidos para palavras e estruturas linguísticas desconhecidas, seja pelo contexto imediato ou pelo significado anteriormente construído.

No caso de LE, as estratégias também são acionadas e aliadas à presença de traços já conhecidos da língua, que também auxiliam esse processo. Entendo que numa leitura sempre há lacunas a serem preenchidas que, na verdade, não são indicativas de falhas de compreensão de um determinado texto. Tais lacunas são resultados de diferentes interpretações, contando que a leitura é dependente de quem olha para elas. Conforme defendido por Freire & Macedo (1987, p. 29-35), a

leitura do texto prescinde a leitura de mundo, assim como a leitura da palavra implica numa contínua leitura de mundo. Os referidos autores explicam que não se trata meramente de uma leitura de mundo anterior à leitura do texto, mas de um processo de escrevê-lo e reescrevê-lo e, assim, de transformá-lo, num movimento que é sempre dinâmico.

Assim, como decorrência dessa abordagem de ensino, os sujeitos passam a lidar com o conhecimento e com a aprendizagem de outra maneira. A aprendizagem passa a ser percebida como partilhada e construída coletivamente e o conhecimento como algo que é construído e que, portanto, pode ser transformado. Tais percepções influenciam professores e alunos no trabalho em sala de aula com LI, na medida em que concebem a leitura não mais como um ato meramente de decodificação, e sim como um exercício de entrelaçamento entre língua e realidade (Freire & Macedo, 1987).

Resta assinalar, que essa percepção sobre o processo de construção de sentidos, a qual partilho com o LC, pode ser percebida ao apreendermos o entrecruzamento dos discursos. Nessa relação com o discurso do outro podemos perceber que qualquer texto é sempre uma narrativa e, assim sendo, pode ser construída de diferentes maneiras por diferentes comunidades se forem utilizados procedimentos interpretativos diversos¹²³. Isso significa dizer que o que nos permite considerar uma determinada leitura 'certa' ou 'errada' não é um conjunto de elementos textuais específicos, mas os procedimentos interpretativos de que certa comunidade lança mão para construir suas leituras: uma vez acionados os procedimentos legitimados pela comunidade interpretativa da qual se quer participar. Então nossas leituras serão aceitas por essa comunidade e consideradas 'boas' ou

¹²³ Esse conceito foi tratado na **Seção 2.1** do **Capítulo 2** quando abordei os princípios da pesquisa de base etnográfica.

'corretas'.

Todas essas percepções por mim assinaladas me permitem concluir, temporariamente, que as intervenções proporcionadas pela prática de LC no ensino de LI produzem rupturas significativas nas formas de pensar dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Rupturas essas que não podem ser mensuradas e nem controladas porque são dependentes da experiência pessoal e coletiva dos participantes do processo. Também não são impostas porque elas ocorrem no processo de negociação de sentidos (*cf. Capítulo 1, Seção 1.3*). Elas, na verdade, exercem influências no modo de interpretar, implicam em mudança de atitude, em engajamento com novas perspectivas e, conseqüentemente, em alteração de comportamentos dos sujeitos. Esse ato de 'pensar' de outra maneira é o que caracteriza o sujeito crítico.

Por tudo isso, acredito que essas rupturas se constituem em um dos efeitos do ensino de LI por LC, sendo que delas podem emergir outros, decorrentes das mudanças e transformações ocorridas nos sujeitos, no próprio processo e que podem ter impacto em seus contextos imediatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me situar nesse espaço destinado aos pensamentos conclusivos do presente estudo, surgem algumas inquietações tomadas pelo anseio de expressar quão desejável seria um projeto de ensino em escolas da rede pública, nos moldes delineados na pesquisa ora apresentada, e também de externar o que representou para mim participar desse processo de investigação.

A partir de tais inquietações, decidi retomar as perguntas norteadoras deste trabalho como forma de ter uma visão do todo e de identificar, nas respostas que emergiram face ao que foi investigado, elementos para construir algumas considerações finais que, nem tão finalistas, abrem alguns caminhos a explorar.

A primeira indagação propunha a caracterização do ensino de LI sob a perspectiva do LC numa turma de 8ª série do ensino fundamental de um colégio da rede pública, e a segunda envolvia comentar sobre os efeitos dessa abordagem de ensino, com base nas experiências vivenciadas no contexto investigado.

Busquei respostas para tais indagações por meio de uma pesquisa de tipo etnográfica a qual me permitiu aproximar do contexto de sala de aula e interagir com os sujeitos que ali estavam presentes - professor e alunos. O caráter colaborativo da pesquisa colocou o professor na condição de partícipe, tanto na tomada de decisões, quanto na análise das ações realizadas, ao longo da construção de dados na pesquisa de campo, que se estendeu por um ano letivo. Juntos, iniciamos o processo de construção e de interpretação do objeto a ser pesquisado.

Assim, em função do meu envolvimento com o objeto, durante a pesquisa de campo e na interpretação dos dados de natureza qualitativa, construí uma narrativa

com base nos significados e nas experiências vividas por mim e pelos participantes do grupo social investigado, sem a preocupação de representar a cultura daquele espaço na sua 'totalidade' ou em atingir o conhecimento 'completo' da comunidade.

O estudo considerou a escola como um espaço social permeado por objetivos, valores, crenças, significados, conhecimentos, enfim uma gama de construtos que, por vezes, apresentam-se contraditórios. Os alunos que nela se inseriram foram vistos como sujeitos pluralizados, ativos e construtores de conhecimentos. E, nessa medida, o trabalho proposto para a turma da **8ª série** considerou a educação inserida no paradigma pós-crítico, o qual desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da PC e aproxima-se de uma proposta de educação transformativa (STERLING, 2002). Já as aulas foram concebidas como eventos sócio-histórico situados e, como tal, envoltos em relações de poder de diferentes ordens. O pós-estruturalismo foucaultiano (FOUCAULT, 2002) e os estudos de socialização da linguagem de Bakhtin (BAKHTIN, 1999) foram escolas que ajudaram a compreender tais relações.

Como foi possível perceber das duas indagações que se encontram imbricadas, o LC, como abordagem de ensino por LI no contexto investigado, procurou desenvolver nos alunos procedimentos de construção de sentidos. Processo esse que se deu nas relações que eles estabeleceram com os textos, com o intuito de comunicar-se com eles, num embate pela significação, e não para extrair deles significados (como num processo de decodificação) e tampouco para descrevê-los. O trabalho com a LI, nesses moldes, fundamentou-se na negociação de sentidos dos textos com o intuito de alargar a compreensão dos alunos acerca do conceito de língua, dos seus diversos usos e do papel que ela exerce socialmente.

Nas atividades desenvolvidas ao longo do ano, as quais foram dialogadas na

tessitura da análise de dados (*cf. Capítulo 4*), observamos a reincidência de práticas que buscaram promover situações em que os alunos pudessem construir significados possíveis dos textos, como forma de ativar procedimentos interpretativos alternativos e perceberem que eles estão sempre em transformação. O questionamento foi uma constante nas aulas, não para extrair informações previsíveis dos textos estudados ou encerradas em conceitos binários¹²⁴, tais como: 'certo' e 'errado', 'falso' e 'verdadeiro', mas para examinar a origem dos pensamentos, das interpretações e das visões de mundo que, por sua vez, orientam as maneiras que construímos os nossos conceitos e significados.

A língua materna teve um papel importante nesse processo, favorecendo a discussão, a reflexão sobre a LE em estudo e estimulando a realização das atividades. Além disso, ela contribuiu para a aproximação dos envolvidos no processo de ensinar e de aprender, considerando que o uso da LI durante todo o tempo das aulas poderia ser um instrumento de silenciamento daqueles que se sentem menos familiarizados com o idioma.

Uma outra característica do LC que pode ser observada nos trabalhos com a turma da **8ª série** foi a socialização dos saberes, sob o pressuposto de que o conhecimento se constrói socialmente e, por isso, precisa ser compartilhado e negociado. Sempre que possível organizamos situações nas quais os alunos pudessem apresentar seus trabalhos aos colegas, ou ainda, promovemos debates frequentes sobre os temas sugeridos pelos textos, associados à práticas de análise linguística e textual, sempre dialogadas.

¹²⁴ Esse sistema de oposições binárias de conceitos onde secularmente um dos termos seria valorizado enquanto outro desvalorizado, como: presença-ausência, centro-periferia, causa-efeito, positivo-negativo, fala-escrita, essência-aparência etc foi criticado por Derrida (1978). Através da *différance*, desconstruindo os termos dos binários e mostrando as contradições e impossibilidades deste sistema, Derrida evidenciou o caráter narrativo de nossas construções culturais.

A avaliação dos trabalhos desenvolvidos sob o LC também apontaram um diferencial em relação a outras práticas, principalmente no que concerne ao objeto a ser avaliado. Os instrumentos avaliativos foram diversificados e a atribuição de notas seguiu os padrões do sistema escolar vigente da escola. Porém, o olhar do professor Dirceu foi direcionado ao processo de significação ao invés de observar-se apenas o produto. Em oposição à visão tradicional de ensino de LI, cuja avaliação busca a checagem de conteúdos estruturais da língua, o LC avalia a coerência da argumentação expressa nas opiniões dos alunos.

Nas aulas, a sistematização da língua foi realizada como consequência das necessidades reais dos alunos e subordinada aos conhecimentos discursivos percebidos nos textos. Essa característica do LC foi acentuada nos trabalhos com a **8ª série** por entendermos que os saberes linguístico-discursivos não podem ser concebidos à margem do texto, como se a língua fosse um sistema abstrato de regras gramaticais previsíveis. Contudo, reconhecemos que tratam-se de saberes também necessários para preparar os alunos às demandas dos espaços sociais de inserção que eles poderão atuar.

Os efeitos identificados das práticas de ensino por LC resumem-se em mudanças nas formas de pensar e de compreender o mundo. Mudanças essas que acredito terem ocorrido concomitantemente à compreensão da leitura da 'palavra mundo' (FREIRE & MACEDO 1987), vista como espaço para percepção de diferentes perspectivas, tendo em vista que a realidade não pode ser concebida fora dos processos discursivos de significação e de relações de poder.

Essa crença tem respaldo nas atitudes dos alunos frente aos desafios que lhes foram propostos: o engajamento com novas perspectivas de ensino e o contato com discursos alternativos e outras representações de realidade, por conta da

interação deles com os textos em LI. Tomando a realidade da sala de aula como representação e a minha leitura como um recorte da realidade por mim construída, identifiquei a alteração de comportamentos observada durante o ano letivo turma da **8ª série** como um processo de (re)significação de suas posições de sujeito e das representações sociais de suas identidades. No confronto com o novo, eles possivelmente tiveram suas identidades reformuladas, ainda que de forma particular e cada um a seu tempo, conforme as ordens de mudança preconizadas por Sterling (2002), enfocadas no texto introdutório deste trabalho, e destacadas nos estudos de Andreotti & Jordão (2003).

Nessa direção, a experiência vivenciada me leva a novas indagações, principalmente, ao tomar o número de pesquisas e artigos que tem sido publicados e que buscam investigar, dentre outras questões, o processo de aquisição de LI, práticas e métodos de ensino adequados ao contexto de ensino de escola pública, assim como as razões pelas quais os alunos brasileiros não se tornam fluentes na LI, ou sequer aprendem a gramática que lhes é ensinada nos anos em que frequentam a educação básica¹²⁵.

Partindo dessas premissas, colocarei algumas dessas indagações que manifestam a busca permanente por respostas, ainda que provisórias: quão desejável se faz prosseguir num modelo de ensino de LI marcado pela lógica utilitarista e assentado numa visão estruturalista da língua, que não tem apresentado contribuições nem educativas e, muitas vezes, nem instrumentais na formação dos alunos? Quais seriam os ganhos e perdas de um ensino de LI sob a perspectiva do LC?

¹²⁵ Conforme comentado na **Introdução** dessa dissertação, com base em Andreotti *et al.*; 2005; Cristovão & Gimenez, 2005.

Embora se possa argumentar que com essas manifestações estou desconsiderando efeitos produtivos produzidos por modelos de ensino diversos ao LC, compreendo que a ênfase de tais questionamentos recai muito mais na necessidade de realização de práticas reflexivas informadas, como forma de conhecer e construir realidades por parte dos educadores. Como argumenta Jordão (2008, p.10-11), o exercício da agência, vista como uma prática reflexiva que se modifica constantemente e desafia os próprios pressupostos e implicações dos sujeitos, permite a reavaliação constante dos procedimentos de interpretação e conhecimento que produzem e a transformação de perspectivas, conhecimentos e caminhos a seguir.

Sendo assim, não tenho a pretensão de defender a proposta de ensino construída contingencialmente, nas aulas de LI da **8ª série**, como um nicho do qual se pode abstrair soluções para um ensino alternativo de LI, em nível global. Como já comentado no **Capítulo 1**, concordo com McKay (2002) quanto à necessidade de que o papel da LI seja examinado numa perspectiva local, por meio do diálogo contante entre educadores, com vistas ao delineamento de pedagogias de ensino que sejam adequadas aos contextos de ensino.

Procurei, neste trabalho, apresentar uma possibilidade de materialização dos pressupostos do LC. Considero esse trabalho como uma prática construída por mim e pelo professor Dirceu, a partir dos pressupostos por nós defendidos, e realizado dentro das possibilidades e condições locais.

Porém, no viés da *práxis* Freiriana, não resisto ao desejo de esboçar algumas respostas que permeiam os meus pensamentos reflexivos, no momento, as

quais encontrei respaldo na argumentação de Souza¹²⁶ (2005). Ao citar as palavras de Gee, o autor afirma que,

o professor de inglês não está apenas ensinando gramática, nem mesmo letramento, mas sim as práticas discursivas de grupos dominantes, práticas essas que podem ferir as práticas e valores, e a identidade [...] de aprendizes que venham de outros grupos sócio culturais” (GEE, 1986, p.720 *apud* SOUZA, 2005).

Tomando o cenário apresentado por Souza (*idem*) e a experiência vivenciada com a turma da **8ª série**, tenho a percepção de que o ensino de LI por LC provoca efeitos mais significativos na formação identitária dos sujeitos alunos do que um ensino com ênfase em regras gramaticais e na sistematização da língua, ensino este que toma o modelo linguístico utilizado por grupos socialmente privilegiados de uma comunidade discursiva como parâmetro a ser seguido. No caso, ao privilegiar itens gramaticais como conteúdo de ensino, desconsidera-se a discursividade e a ideologia da língua e a percebe como exterior ao sujeito e ao mundo. Em contrapartida, “ao levar em conta o caráter ideológico das interações verbais no trabalho pedagógico, promove-se a percepção das relações entre língua e significação, língua e subjetividade, língua e construção de identidades”. (EDMUNDO & PAULA, 2008, p.12).

Sob o prisma apresentado, é possível dizer que há ganhos e perdas no ensino de LI por LC. Se, por um lado, as aulas podem ser uma espaço produtivo para “a manifestação de opiniões, de valores, crenças e formas de ver o mundo, através da leitura [e] produção de textos” (*ibidem*, p.16) como já comentado ao longo

¹²⁶ SOUZA, L.M. **O Fim do Todo (tudo?): comentários sobre diretrizes curriculares de LEM.** Palestra proferida na Universidade do Professor em Faxinal do Céu em abril de 2005. (slides).

do presente texto; por outro lado, esse ensino pode limitar a proficiência linguística, principalmente em termos de prática da oralidade, bem como a aquisição de saberes formais da gramática. Tais diferenças vislumbram os conflitos entre os objetivos de ensino de LE, cujos “diversos interesses são representados por diferentes grupos sociais, ampliando a multiplicidade de perspectivas sobre a relação entre o aprendizado de uma língua estrangeira e a sociedade”, conforme lembra Fogaça & Gimenez (2007, p.180).

Esse é um posicionamento construído à luz da minha experiência local, vivenciada na pesquisa de campo; no processo de interpretação dos dados deste trabalho; e também sob o olhar da minha ação docente como professora de LI, a qual tem sido direcionada à pedagogia do LC nos meus espaços de atuação. Como não poderia ser diferente, a minha atuação profissional e acadêmica não poderia ser descolada dos pressupostos teóricos dos quais acredito.

Na verdade, ao emitir questionamentos e opiniões reflexivas, estou repensando “o ensino de língua inglesa [contingencialmente e] sob uma nova epistemologia de educação emergente na sociedade contemporânea, de forma a corroborar a natureza dinâmica e distributiva do conhecimento, de que tratam as teorias de letramentos”, seguindo a sugestão de Duboc (2007, p.125).

Compreendo, assim, que a pesquisa ora desenvolvida é fruto de tais pensamentos. Porém, estou ciente de que as práticas realizadas na construção de dados da presente pesquisa figuram apenas uma fração do universo que abriga diversos elementos que caracterizam o LC. Muitos desses elementos, até então negligenciados pela concepção tradicional de ensino de LI, poderiam ter sido melhor explorados no trabalho desenvolvido na **8ª série**, se não fosse o fato de que essa pesquisa envolveu um ambiente que abarca toda uma diversidade. Dada a

complexidade dos sujeitos e a dinamicidade da cultura escolar, enfrentamos diversas situações que nos desafiaram a responder às demandas que o contexto e os sujeitos nos colocaram.

Algumas dessas situações foram de ordem estrutural da escola, como: (a) as dispensas de alunos em dias de aula de LI por razões alheias à nossa vontade¹²⁷; (b) a necessidade de registros burocráticos, sobretudo em períodos próximos ao final dos bimestres, que consumiu tempo das aulas para a realização de tal tarefa, restringindo, com isso, o período de interação entre o professor Dirceu e os alunos, durante as aulas, e (c) as interferências externas ocasionadas pelo processo de reforma predial em que a escola de encontrava naquele ano letivo. Diante dos fatos mencionados e das circunstâncias, foi preciso, em certos momentos, reorganizar o calendário, replanejar aulas e até suprimir ações que nos fizeram, muitas vezes, frustrados por não seguir o encaminhamento desejado.

Outras situações enfrentadas foram relativas ao comportamento dos alunos, tais como: (d) atitudes passivas nas aulas, assumindo a posição de espectadores, copiadores ou repetidores de informação, desconsiderando a condição de sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem; (e) momentos de resistência para construir argumentos, emitir posicionamentos e justificar escolhas, tanto de forma oral como escrita e (f) situações de conversas paralelas entre alunos ou de desatenção às aulas, conduzindo à interrupção dos trabalhos, ainda que por alguns instantes. No último caso mencionado, foram necessárias conversas, com todo o grupo ou individualmente, sobre as razões de tais atitudes, visando a busca de soluções para os problemas apresentados de forma conjunta. Para as situações anteriores, procuramos estimulá-los, polemizando os debates de estudo, durante as

¹²⁷ Ver nota de rodapé nº 69.

aulas, como forma de provocar a participação de todos.

Houve ainda, outras situações enfrentadas referentes ao processo de ensino propriamente dito como: (g) as diferenças entre eu e o professor Dirceu, inerentes às nossas personalidades e à nossa identidade profissional que, algumas vezes, interferiram no direcionamento das práticas realizadas, ainda que as tenhamos planejado conjuntamente e defendido as mesmas concepções e (h) as limitações próprias da articulação dos saberes teóricos que nos dotaram de vários pontos de vista para uma ação docente contextualizada.

Sobre a natureza contingente e dinâmica dos saberes que produzimos no particular de cada ação docente, e daqueles produzidos por mim, na interpretação dos dados, fica a certeza de duas coisas: (1) que existem várias maneiras de olhar para um mesmo objeto, dependentes do *lócus* de enunciação - a teoria é um deles, eu sou outro, o leitor é um outro *lócus* possível (PENNYCOOK, 2006); e (2) que ao interagirmos com diferentes textos e contextos reformulamos as nossas identidades constantemente e isso nos faz sujeitos diferentes uns dos outros, carregando diferentes visões de mundo, e passíveis de emitir algumas leituras e negar outras.

Cabe, finalmente, ressaltar que participar da pesquisa representou para mim um exercício constante de LC. Foi um estudo que comungou aspirações e inquietações numa prática contínua de leitura e de questionamentos. Na condição de pesquisadora, me vi como sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado e que constrói seus próprios caminhos durante o caminhar da própria pesquisa, num expressivo desencadeamento de reflexões problematizadoras, conforme enfatiza Bortoni-Ricardo:

O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo, cuja ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciado por este. Essa capacidade é denominada *reflexividade*, na literatura especializada. (BORTONI-RICARDO 2006, p.4)

Por fim, quero expressar o desejo de que este trabalho possa contribuir para novos questionamentos e, principalmente, no seus desdobramentos e dentre eles, suscitar a necessidade de refletir sobre: (1) o papel da LI - particularmente em contextos de ensino da rede pública; e (2) a atividade de docência - atividade essa concebida como uma ação desafiadora e provocadora que instiga formas de ver e de ser visto, e que assume a responsabilidade social na produção dos saberes e de intervenção na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Maneiras de compreender lingüística aplicada.** *Letras*, n.2, p.7-14, jul /dez, 1991.

_____. **O Planejamento de um Curso de Línguas:** A Harmonia do Material-Insu-
mo com os processos de Aprender e Ensinar. Mimeo. Unicamp, Campinas, 1996.

ANDRÉ, M.E.D.A . **Tendências atuais da pesquisa na escola.** Cad. CEDES, v.18,
n. 43. Campinas, 1997.

_____. **Etnografia da prática escolar.** 2 ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

ANDREOTTI, V.; JORDÃO, C. M. **O Programa de capacitação em língua inglesa para professores da rede pública estadual no Paraná:** da capacitação à formação. XIV Congresso de Leitura. Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais14/Cse14.html>> Acesso em 09 ago. 2009.

ANDREOTTI, V. Pelo direito de questionar: uma perspectiva sobre o projeto de discussão da proposta curricular no programa Paraná ELT. In: GIMENEZ, T. et al. (Org.) In: **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública.** Pelotas: Educat, p. 219-234, 2005.

_____. **An Ethical Engagement with the Other:** Spivak's ideas on Education Critical Literacy: Theories and Practices Journal. Nottingham: Centre for the Study of Social and Global Justice. v.1:1, p. 69-79, 2007.

ANDREOTTI, V. et al. **Critical Literacy:** a brief introduction in ELT. Livreto. British Council Brasil, 2006. Disponível em: <www.britishcouncil.org.br/.../CL_Booklet_word_doc_%20portuguese.doc>. Acesso em: 08 out. 2007.

ARAÚJO, A.M.C. **Globalização e trabalho: uma resenha da literatura.** Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais – BIB, São Paulo, n. 52, 2º, 2001. p. 5- 44.

BALL, F.; FREEDMAN, S.W.(eds) **Bakhtinian perspectives on language, literacy**

and learning. Cambridge University Press, Cambridge, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTHOLOMEU, M.A.N. Et al. **Auto-avaliação:** uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 1, p. 89-115, 2007.

BLAME it on Lisa. Direção: Steven Dean Moore. Roteiro: Bob Bendetson. Fox network: Estados Unidos, 2002. 1 vídeo (21 min.), MPEG, son., color. 31 de março

BOWN, P. M.; SPADA, N. **How language are learned.** 2 ed. Oxford: University Press, 2004.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa:** a formação do professor pesquisador, 2006. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/docs/f1012006Revista_MOARAFormacao_Continuada_de_Professores_e_Pesquisa_Etnografica_Colaborativa__Artigo_BortoniRicardo_e_Pereira.doc>. Acesso em: 10 Jul. 2010.

_____. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1982

_____. **A economia das trocas lingüísticas.** São Paulo: EDUSP, 1996.

Em favoritos 09/08 tem textos que auxiliam a compreensão das obras. Deixarei os dois.

BRAHIM, A.C.S.M. **Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica.** Texto e Interação: subsídios para uma pedagogia crítica de leitura de Língua Inglesa. Dissertação de Mestrado. Cap. 1. Unicamp: Campinas, 2001.

_____. **Leitura crítica em língua inglesa:** entre a monologia e a dialogia.

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. 14°. 2006 Campinas. Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil , Campinas: Unicamp/FE;ALB, 2009. CD-ROM. Disponível em: <http://www.alb.com.br/porta.html>. Acesso em: 8 dez. 2009.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio:** língua estrangeira. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 09 ago. 2009.

_____. **Lei nº 9394/1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 26, inciso V e Art. 36, inciso III. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 11.161/2005.** Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Diário Oficial da União, 8 de agosto de 2005.

_____. **Lei nº 10.172/2001.** Aprova o plano nacional de educação e regulamenta a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos a partir do ano letivo de 2006. Diário Oficial da União, 10 de janeiro de 2001.

CANAGARAJAH, A.S. **TESOL at Forty:** What Are the issues? TESOL QUARTERLY, v.40, n.1, March, 2006.

_____. **On EFL teachers, awareness and agency.** ELT Journal, v. 53, n.3, 1999.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, G. FARACO, C. A. **Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna** (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). In: UFPR, Educar em Revista, vol 15, 1999.

CERVETTI. G. et al **Tale of Differences:** Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy, 2001. Disponível em <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/> Acesso em 28 de outubro de 2005.

CLIFFORD, J. **On ethnographic allegory.** In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G.E. (Ed.). Writing Culture: the poetics and politics of ethnography. Los Angeles: University of California Press, 1986.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London and New York: Routledge, 2000.

CORACINI, M. J. **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

_____; BERTOLDO, E. S. (orgs) **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. **O professor de inglês**: entre a alienação e a emancipação. In: *Linguagem & Ensino*. v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

_____. **Critical Pedagogy in ELT**: Images of Brazilian Teachers of English. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p.433-452, 1999.

CRESWELL, J. H. **Qualitative inquiry and research design**: choosing among five different traditions. Thousand Oaks: Sage, 1998.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (Orgs.) **ENFOPLI**: Construindo uma Comunidade de Formadores de Professores de Inglês. Londrina: Artgraf, 2005.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CURY, A. J. **Inteligência Multifocal**: Análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores. 8 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

DEWEY, J. **My pedagogic creed**. *The School Journal*, v. 54, n. 3, January, p. 77-80, 1897. Disponível em: <<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>>. Acesso em 19 jul. 2010.

DEWEY, M. **English as a língua franca and globalization**: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*. v. 17, n. 3, p. 832–854, 2007.

DERRIDA, J. **Structure, Sign, and Play in the Discourse**. In: *Writing and Difference* (Trans. Alan Bass). London: Routledge, p. 278-294, 1978 Disponível em: <<http://hydra.humanities.uci.edu/derrida/sign-play.html>> Acesso em: 24 jul. 2010.

DUBOC, A. P. M. **A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos**. São Paulo. Tese de mestrado em Letras pela Universidade de São Paulo, 2007.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **En la Escuela**: Sociología de la Experiencia Escolar. Buenos Aires: Losada, 1996.

EDMUNDO, E.S.G. et al. **Ensino de língua inglesa, gêneros discursivos e letramento crítico**: algumas contribuições para a educação. Anais XV Encontro de professores de línguas estrangeiras do Paraná, p.177-190, 2007. Disponível em:<http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2007/artigos/16_ElianaEdmundo_Jos eDirceu_EdsonRabelo.pdf>. Acesso em 07 ago. 2009.

EDMUNDO, E.S.G.; PAULA, D.J. O Ensino de língua inglesa sob a concepção dialógica de língua: que conteúdos privilegiar. In: **DOSSIÊ ESPECIAL**: Identidade e Leitura. Revista X, v.1, p.25-33, 2008.

EDMUNDO, E.S.G. **As concepções de língua na perspectiva de professoras de Inglês participantes do GTR**: relações com as DCE e implicações na prática pedagógica. PARANÁ(Estado), Curitiba, 2008.

EGO FOTOEGO. **A princesa e o príncipe de Mônaco, Charlotte e Andrea Casiraghi (de blusa cinza) desembarcam no Rio**. 2008. Disponível em:<<http://ego.globo.com/Gente/Noticias/0,,MUL316022-9798,00-PRINCIPE+E+PRINCESA+DE+MONACO+PASSAM+O+FIM+DE+SEMANA+EM+A NGRA+DOS+REIS.html>>. Acesso em 02 Ago. 2010.

EISNER, E. W. **The Enlightened Eye**: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New Jersey, USA: Prentice Hall, 1998.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FARACO, C. A. **As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, A.J. **Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais**: um olhar acerca de raça/etnia. Línguas & Letras, Cascavel, v. 7, n. 12, primeiro

semestre, 2006. p. 171-181.

FOGAÇA, F.; JORDÃO, C. M. **Ensino de Inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido.** Línguas & Letras, Cascavel, v. 8, n. 14, primeiro semestre, 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>>. Acesso em: 11 out. 2007.

FOGAÇA, F.; GIMENEZ, T. **O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade.** Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 7, p. 161-182, 2007.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia.** 20 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, P. & MACEDO, D. **Reading the word & the world.** London: Routledge And Kegan Paul, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GASPARINI, E.N. A interpretação de textos em língua estrangeira: entre a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo. In: CORACINI, M.J. **O desejo da teoria e a contingência da prática.** Campinas: Mercado de Letras, p. 223-250, 2003

GEE, J.P. **Orality and Literacy: From The Savage Mind to Ways with Words,** TESOL Quarterly v. 20, n.4 p. 720, 1986.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIMENEZ, T. **Inovação educacional e o ensino de línguas estrangeiras modernas: o caso do Paraná.** Signum, v. 2, 1999.

_____. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental de línguas estrangeiras:** questões para debate. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, PR, 2004.

GIMENEZ, T. et al. **Referências recentes sobre língua inglesa, mídia e escola no contexto brasileiro.** Linguagem & Ensino, v. 9, n. 1, p. 251-266, 2006 .

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.

GRADOL, D. **The Future of English?** London: The British Council, 1997.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

HALU, R. C. **Formação de Formadores de Professores de Inglês em Contexto de Formação Continuada** (NAP-UFPR). 317 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

HAMMERSLEY, M. **What's wrong with ethnography?** Metodological explorations. London and New York: Routledge, 1992.
(pq 1994 refere-se a um texto mencionado no texto da Wielvic e não tive acesso)

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

HASAN, R. **Globalization, literacy and ideology.** World Englishes. v. 22., n. 4., p. 433-448, 2003.

HELLER, Agnes . **O cotidiano e a História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

JENKINS, J. **Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca.** TESOL Quarterly, v.40, n.1., 2006.

JORDÃO, C. M. **A educação literária no lado dos anjos.** Tese (Doutorado em Letras). 197f. Departamento de Pós-Graduação em Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana, Universidade de São Paulo, 2001.

_____. **A língua inglesa como “commodity”:** direito ou obrigação de todos? 2004a. Disponível

em:<<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2009.

_____. A língua estrangeira e a formação do indivíduo. In: PARANÁ (Estado). In: Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental de línguas estrangeiras** (Versão preliminar). Curitiba: mimeo, 2004b.

_____. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. In: GIMENEZ, T. et al. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. p. 23-36. Pelotas: Educat, 2005.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso**. União da Vitória: Editora Kaigangue, 2006a.

_____. **O que todos sabem.... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual**. Crop (FFLCH/USP) v. 12, p. 21-46, 2006b.

_____. **As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, p. 19-29, jan./jun. 2007a.

_____. **A postcolonial framework for brazilian EFL teachers' social identities**. Revista Matices: Universidad Nacional de Colombia, v.2, 2008.

_____. **English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning**. In: Globalisation, Societies and Education. v. 7. n. 1, p. 95–107, 2009. Disponível em:< <http://www.informaworld.com>>. Acesso em: 09 ago. 2009.

KACHRU, B.B. Teaching world Englishes. In: Kachru, B.(ed.)**The Other Tongue, English across Cultures**. 2 ed. Illinois: University Illinois Press, 1992.

KUMARAVADIVELU, B. **TESOL methods: Changing tracks, challenging trends**. 2006. Tesol Quartely, v. 40, n. 1, p. 59-81, mar. 2006.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. Critical literacy and active citizenship. In: MUSPRATT, S., LUKE, A., & FREEBODY, P. **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Sydney: Allen & Unwin; and Cresskills, NJ: Hampton, p. 95-123, 1997.

LEFFA, V. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/oensle.htm>> Acesso em: 04 de junho de 2005.

LUCKESI, C.C. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar**. Entrevista concedida à Aprender a Fazer, publicada em IP – Impressão Pedagógica, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, nº 36, 2004, p. 4-6. Disponível em:< Disponível em:< www.luckesi.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2010.

LYOTARD, J.F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986.

LYOTARD, J.F. **A condição pós moderna**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 8 ed., 2004.

LUNDS, A. **Constructivist Poetry**. Disponível em:<<http://home.online.no/~anlun/index.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2007.

LUKE, A.; CARRINGTON, V. **Literacy and Bourdieu's Sociological Theory: a reframing**. Language and Education, v. 11, n. 2., 1997.

LUKE, A. & FREEBODY, P. **Critical Literacy: and the question of normativity: An introduction**. In: MUSPRATT, S., LUKE, A., & FREEBODY, P. Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice. Sydney: Allen & Unwin; and Cresskills, NJ: Hampton, p. 1-18, 1997.

MARTINEZ, J.Z.. **Uma leitura sobre concepções de linguagem e educação profissional de professores de língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal do Paraná, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Os desafios da identificação do gênero textual nas atividades de ensino: propósitos comunicativos versus forma estrutural**. Palestra proferida no III SIGET, UFSM, Santa Maria, 2005.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Editora Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an international language**: rethinking goals and approaches. Oxford: Oxford University Press, 2002.

_____. **Toward an appropriate EIL pedagogy**: re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguists*, v. 13, n., 1-22, 2003.

MENDONÇA, M.C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução a linguística 2**: domínios e fronteiras. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MIGNOLO, W. D. **Delinking**. *Cultural Studies*, v.21, n.2, p.449 -514, 2007.

MOITA LOPES, L.P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In. BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (orgs.) **Reflexão e ações no ensino aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira**: ideologia linguística para tempos híbridos. *Revista DELTA*, v.24, n 12, 2008.

MONTE MÓR, W. **Reading Dogville in Brazil**: Image, Language and Critical Literacy. *Language and Intercultural Communication*. v. 6, Issue 2, p. 124- 135, 2006.

_____. **Investigating critical literacy at the university in Brazil**. *Critical Literacy*, v. 1, p. 41-51, 2007.

_____. **Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives**. *Matrices en Lenguas Extranjeras Revista Electrónica*, v. 02, p. 01-18, 2009

MORGAN, W. **Critical literacy in the classroom**: The art of the possible. New York: Routledge, 1997.

MORIN, Edgar. **O Método 3**: O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

NICHOLLS, S. M. Perspectivas históricas do ensino de línguas estrangeiras: as

diferentes abordagens. In: **Aspectos pedagógicos e metodológicas do ensino de inglês**. Maceió: UFAL, 2001.

NUNAN, D. **Research methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ORAM, E. **War**. Constructivist poetry: poem structure from School Link Educational Project. Disponível em: <<http://www.schoolink.blogger.com.br/>>. Acesso em: 11 mai. 2009.

PAIXÃO, R. **O idioma mundial**: o que os adultos precisam fazer para aprender. Revista Veja On-line. n. 1564. Editora Abril S.A, 1998. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/idade/educacao/160998/p_144.html>. Acesso em 28 jul, 2008.

PARANÁ, CEE. **Deliberação n. 007/1999**. Curitiba: CEE, 1999.

PARANÁ (Estado). **Caderno de orientações pedagógicas de ensino de LE: Inglês**. (no prelo). Curitiba, 2007.

_____. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental de línguas estrangeiras**. Curitiba, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação e recuperação**: aspectos legais e metodológicos. Coordenação de Gestão Escolar/SEED, 2009. Disponível em:<http://www.nre.seed.pr.gov.br/pontagrossa/arquivos/File/Equipe%20de%20Ensino/CGE/AVALIACAO_RECUPERACAO_ASPECTOS_TEORICO_METODOLOGICO_S.pdf> Acesso em: 01 Ago. 2010.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada pós-ocidental. In CORACINI, M. J. (orgs) **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, p. 21-51, 2003.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In MOITA LOPES, J.P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplina**. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA. C.F. As várias faces do livro didático de língua estrangeira. In SARMENTO S.; MÜLLER, V. (orgs.) **O ensino de inglês como língua estrangeira**:

estudos e reflexões. Porto Alegre: APIRS, 2004. p.195-210.

PEREIRA, M.E. **Psicologia social dos estereótipos**. EPU Editora Pedagógica e Universitária, 2002.

PIGNATELLI, F. Que posso fazer e a questão da agência docente. In: SILVA, T.T. **O sujeito da educação: estudos foucautianos**. Petrópolis, Vozes, 1999.

PONZIO, A. **La rivoluzione bachtiniana: Il pensiero di Bachtin e l'ideologia contemporanea**. Madrid: Ediciones Catedra S.A., 1998.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Cambridge University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMALHO, P. **As idéias deste americano ainda são um ideal a alcançar em muitas salas de aula do mundo**. Nova Escola On-line (grandes pensadores). 159 ed. ano 18, p. 23-24, jan/fev 2003. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br>>. Acesso em 8 ago. 2009.

REIS, S. Pesquisa em Letramento Crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: Andrade, O.G.; Durão, A.B.A.B.; Reis, S. **Reflexões rumo sobre o Ensino das Línguas Estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008.

RIBEIRO, M.M. & FILIPKOWSKI, M.L. **Pesquisa e prática pedagógica**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2010.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTAN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (orgs) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo, Cortez, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação, n. 11. p. 5-16, 1999.

SEIDLHOFER, B. **Research perspectives on teaching english as a lingua franca**. Annual review of applied linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SHREK. Direção: Andrew Adamson. DreamWorks: Estados Unidos, 2001. 1 vídeo (91 min.), son., color.

SHOR, I. **What is critical literacy?** Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice, 1997. Disponível em: <<http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>>. Acesso em: 15 out. 2007.

SIFAKIS, N. et al. **Facing Globalization Challenge in the Realm of English Language Teaching**. Language and Education. v. 17, n. 1, 2003.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, I.M.S. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens métodos e técnicas de ensino. São Paulo: Catavento, 1999.

SOUZA, L.M.T.M. O conflito de vozes na sala de aula. In CORACINI M.J. (org.) **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. Campinas: Editora Pontes, p.21-26, 1995.

_____. **O Fim do Todo (tudo?): comentários sobre diretrizes curriculares de LEM**. Palestra proferida na Universidade do Professor em Faxinal do Céu em abril de 2005. (slides).

_____. Editor's Preface. In: SOUZA, L.M.T., ANDREOTTI, V. (Org.). **Critical Literacies**: theories and practices. 1 ed. Nottingham, Inglaterra: Center for the study of global and social justice, v. 1:1, p. 4, 2007. Disponível em: <<http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=index>> Acesso em: 09 ago. 2009.

_____. Editor's Preface. In: SOUZA, L.M.T., ANDREOTTI, V. (Org.). **Critical Literacies**: theories and practices. 1 ed. Nottingham, Inglaterra: Center for the study of global and social justice, v. 1:2, p. 4, 2007. Disponível em: <<http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=index>> Acesso em: 09 ago. 2009.

_____. Editor's Preface. In: SOUZA, L.M.T., ANDREOTTI, V. (Org.). **Critical Literacies: theories and practices**. 1 ed. Nottingham, Inglaterra: Center for the study of global and social justice, v. 2:1, p. 4., 2008. Disponível em: <<http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=index>> Acesso em: 09 ago. 2009.

_____. Editor's Preface. In: SOUZA, L.M.T., ANDREOTTI, V. (Org.). **Critical Literacies: theories and practices**. 1 ed. Nottingham, Inglaterra: Center for the study of global and social justice, v. 3:1, 2009. p. 4. Disponível em: <<http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=index>> Acesso em: 09 ago. 2009.

_____. **Developing New Literacies in Cross-Cultural Contexts**. São Paulo: USP, 2009. Palestra proferida na Universidade Estadual de São Paulo (USP) em 04 de agosto de 2009.

_____. **O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?** Palestra proferida no Teatro da Reitoria da Universidade Federal do Paraná em 10 de abril de 2010. (slides). Curitiba, 2010.

SPOLSKY, B. & HULT F. (eds). **The Handbook of Educational Linguistics**. Malden, MA/Oxford, UK: Blackwell Publishing, 675 p., 2008.

UM PRÍNCIPE em Nova York. Direção: John Landis. Estados Unidos, 1988. 1 vídeo (116 min), son, color.

USHER, R & EDWARDS, R. **Postmodernism and Education**. London: Routledge, 1996.

VYGOTSKY, L S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YAHOO!7 Answers. Disponível em:

<<http://au.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080419134622AAF3INa>>.

Acesso em: 17 out. 2008.

WIELEWICKI, V. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva.** Acta Scientiarum (UEM), Maringá, PR, vol. 23, n. 1, p. 27-32, 2001.

_____. **Literatura e sala de aula:** sínopes e contratempos. A agência discente e as literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras. 237 f. Tese (Doutorado em Letras). Departamento de Pós-Graduação em Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana, Universidade de São Paulo, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	211
---	-----

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Compreendo que estou sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – O ensino de Inglês na escola pública sob perspectiva do letramento crítico na rede pública.

Estou ciente de que minha participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderei desistir de participar e retirar meu consentimento, sem prejuízo para com a pesquisadora ou com a instituição.

Gostaria que meu nome real fosse mantido, considerando o caráter colaborativo dessa pesquisa e a minha participação como professor colaborador.

Confirmo que receberei uma cópia deste termo, onde consta o telefone e endereço eletrônico da pesquisadora, podendo tirar dúvidas do projeto e de minha participação.

Sobre a pesquisa:

Título do estudo: O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO.

Pesquisadora responsável: Eliana Santiago Gonçalves Edmundo

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa M. Jordão

Instituição: Curso de Pós-Graduação em Letras - UFPR

Telefone para contato: 9965-3902

E-mail: eliana_edmundo@yahoo.com.br

Objetivo do estudo: Analisar as práticas do ensino de LI por LC numa escola da rede pública, à luz de estudos concernentes a essa abordagem educacional.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá na preparação das aulas e dos procedimentos avaliativos, em conjunto comigo, bem como na docência e nas observações das aulas, alternadamente comigo, na turma da **8ª série** do colégio de ensino fundamental da rede pública do estado do Paraná em que leciona, durante o ano letivo de 2008. Dessa forma, você irá fazer parte do processo de construção de dados da referida pesquisa. As aulas serão gravadas e, se você tiver interesse, uma cópia dos áudios de todas as aulas gravadas lhe será enviado.

Sigilo. As informações obtidas no trabalho de pesquisa serão confidenciais e de conhecimento apenas da pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa - os alunos da turma observada - não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Curitiba, ____ de _____ de 200__.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Participante:

Eliana Santiago Gonçalves Edmundo
(CPF 088.777.918-29)

Dirceu José de Paula
(CPF 735.570.059-68)

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – DESCRIÇÃO DAS AULAS REALIZADAS	
NO 4º. BIMESTRE.....	213
APÊNDICE 2 – TRANSCRIÇÃO DE UMA AULA REALIZADA	
NO 1º. BIMESTRE.....	217
APÊNDICE 3 – TEXTOS DO 1º. BIMESTRE	221
APÊNDICE 4 – TEXTOS DO 2º. BIMESTRE	223
APÊNDICE 5 – TEXTOS DO 3º. BIMESTRE	225
APÊNDICE 6 – TEXTOS DO 4º. BIMESTRE	227
APÊNDICE 7 – ATIVIDADES DO 1º. BIMESTRE	228
APÊNDICE 8 – ATIVIDADES DO 2º. BIMESTRE	230
APÊNDICE 9 – ATIVIDADES DO 3º. BIMESTRE	232
APÊNDICE 10 – ATIVIDADES DO 4º. BIMESTRE	234
APÊNDICE 11 – AMOSTRA DA ATIVIDADE PRELIMINAR	
À PRODUÇÃO TEXTUAL SOBRE ESTEREÓTIPOS.....	235
APÊNDICE 12 – AMOSTRA DE POEMAS.....	236
APÊNDICE 13 – AUTO-AVALIAÇÃO.....	238
APÊNDICE 14 – CORRECTION CODE	240
APÊNDICE 15 – QUESTÕES PARA SONDAGEM SOBRE	
EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DE LI.....	241

APÊNDICE 1 - DESCRIÇÃO DAS AULAS REALIZADAS NO 4º BIMESTRE

1ª aula (56ª aula do ano letivo): dia 23/10/08

Os alunos foram instigados a pensar sobre a representação de uma princesa e descrevê-la, conforme as suas visões. Em seguida, foram provocados a pensar sobre como tais conceitos foram construídos, por meio de questionamentos elaborados pelo professor oralmente.

Para casa, os alunos deveriam elaborar um trabalho avaliativo onde escreveriam, em inglês, três características marcada pelo senso comum sobre determinados grupos de pessoas, explicar a origem das visões apresentadas e ilustrá-las. Os grupos eram: vilão, mãe, jogador de futebol, herói, criança, ladrão, avó, pai, policial. Cada aluno ficou responsável por um grupo (distribuídos aleatoriamente) e deveriam pesquisar o vocabulário em inglês (no dicionário ou em outros materiais) para expressar as características em inglês. A justificativa para suas escolhas poderia ser elaborada em português ou nas duas línguas.

2ª aula (57ª aula do ano letivo): dia 30/10/08


Os trabalhos foram socializados entre os alunos. Individualmente todos discorreram sobre o que haviam escrito em suas tarefas, em português, seguindo a ordenação dos grupos sociais, ou seja, todos aqueles que descreveram 'mães', por exemplo, apresentavam suas conclusões, depois todos os que elaboraram descrições de 'ladrões', e assim por diante.

Ao finalizar as apresentações, o professor Dirceu mostrou uma seleção de fotos de príncipes e princesas reais e fictícios na TV *Pendrive* tais como: o príncipe e a princesa de Mônaco em visita ao Brasil; a princesa de Gales, Diana; o príncipe representado por *Eddie Murphy* no filme 'Um príncipe em Nova York' e a princesa Fiona do filme da Disney '*Shrek*'. Em seguida, solicitou aos alunos que apontassem similaridades e diferenças entre as características das pessoas apresentadas nas imagens e daquelas que faziam parte do imaginário dos alunos, quando questionados sobre o modelo de princesa, na aula anterior. Ele também indagou oralmente acerca dos elementos que os diferenciam das pessoas comuns e os categorizam como pertencentes a uma família Real, com base nas observações das fotos.

3ª aula (58ª aula do ano letivo): 30/10/08

O professor Dirceu entregou aos alunos uma cópia do texto intitulado “*List five examples of: stereotyping and discrimination?*”. O mesmo foi também projetado por meio de uma lâmina de transparência e o auxílio do retroprojeto.

List five examples of: stereotyping and discrimination?



BLOG by *~Lroxur...

Stereotyping... It's like discriminating against a whole group of people... Like, all black people are bad. That's not true but that's what some people believe... or, All rich people are snobs..All blondes are dumb, all popular students are mean, all gothic people are scary.. It's like that.. you could just make some up! Religion and race are big in discrimination as well... Hope that helps!

Disponível em: <<http://au.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080419134622AAF3INa>>. Acesso em: 17 out. 2008.

Para provocar a análise textual do texto, elaboramos a seguinte questão e solicitamos que fosse respondida em seus cadernos: (1) *Que tipo de texto é esse? Aponte frases do texto que expliquem algumas das características específicas desse tipo de texto.*

Após alguns minutos destinados para a elaboração da resposta individual e silenciosa dos alunos, o professor solicitou a eles que apresentassem as respostas construídas oralmente.

O professor Dirceu retomou algumas explicações, já feitas em aulas anteriores sobre gêneros textuais, orientando os alunos quanto aos aspectos a serem observados na análise textual. Recomendou que observassem não apenas a natureza linguística do texto, mas também a forma e o propósito comunicativo do texto. Ressaltou que esses elementos não são determinantes do gênero textual e sim a relação que ocorre entre a forma e propósito comunicativo, aliados ao contexto, ao suporte e aos sujeitos envolvidos nas relações comunicativas.

4ª aula (59ª aula do ano letivo): 13/11/08

Com o objetivo de favorecer a leitura e compreensão do texto “*List five examples of: stereotyping and discrimination?*” formulamos as seguintes questões: (2) Qual é o

título do texto? E o seu significado? (3) Qual o conceito de estereótipo para a autora do texto? (4) Quais são os estereótipos exemplificados por ela? (5) Na sua opinião, qual é a diferença entre estereótipo e discriminação? (6) Escreva o sentido em português das frases retiradas do texto, destacando as palavras em itálico: a) *Like*, all black people are bad (_____). b) It's *like* that...you *could* just make some up! (_____). Tais questões deveriam ser respondidas pelos alunos em seus cadernos individualmente e, após a elaboração dos trabalhos realizados silenciosamente pelos alunos, as respostas foram discutidas por todos em grupo. As questões foram respondidas pelos alunos em seus cadernos e individualmente. Após a elaboração dos trabalhos realizados as respostas foram discutidas por todos em grupo visando, dentre outros objetivos, construir o conceito de estereótipo junto com os alunos.

5ª aula (60ª aula do ano letivo): 13/11/2008

Formulamos algumas questões e o professor Dirceu as apresentou de forma escrita, em folha avulsa, aos alunos com o intuito de prepará-los para a leitura do texto “*Blame it on Lisa*” (2002), um filme da série *The Simpsons*. Na primeira questão, solicitamos o registro das impressões ou estereótipos dos alunos em relação ao país ou as pessoas dos países, conforme segue: *Below is a list of nationalities. Please write down any impressions or stereotypes you have of the country or its people.* a) *USA/Americans*; b) *China/Chinese*; c) *Italy/italian*.

Após assistirem ao filme na TV *Pendrive*, em inglês, as demais questões foram apresentadas com o intuito de explorar o texto e provocar um debate sobre o tema. São elas: (10) *Why do you think people want to come to Rio?*; (11) *What places do you think tourists want to visit in Rio?*; (12) *What do you think tourists want to do in Rio?*

6ª aula (61ª do ano letivo): 27/11/2008

Nesta aula, o professor Dirceu resgatou os aspectos principais do filme “*Blame it on Lisa*” (2002), formulando questões orais acerca do tema, dos personagens e do contexto em que se passou a história. Comentaram também sobre as dificuldades e/ou facilidades de assistir ao filme em inglês. Na sequência, o professor Dirceu instigou a construção do conceito de estereótipo já provocado na leitura do texto

“List five types of: stereotypes or discrimination?” Em seguida, ele indagou os alunos quanto à percepção de algum estereótipo no filme e juntos elencaram vários deles. Por fim, ele apresentou alguns slides na *TV Pendrive* com cenas passagens do filme em que alguns estereótipos estavam fortemente marcados.

7ª aula (62ª aula do ano letivo): 27/11/2008

Essa aula foi conduzida por mim. Expliquei aos alunos que iriam produzir um texto escrito individualmente e, para tanto, deveriam responder as questões encaminhadas na 4ª e 5ª aula deste bimestre, em inglês.

8ª aula (63ª aula do ano letivo): 04/12/2008

Nessa aula, os alunos produziram um texto emitindo as suas opiniões sobre o filme *“Blame it on Lisa”* e os 'estereótipos' nele veiculados, com base nas respostas construídas na aula anterior.

9ª aula (64ª aula do ano letivo): 04/11/2008

Reescrita dos textos como forma de 'recuperação paralela' de estudos.

10ª aula (65ª aula do ano letivo): 11/12/08

Organização dos portfólios.

11ª aula (65ª aula do ano letivo): 11/12/08.

Realização da auto-avaliação.

APÊNDICE 2 - TRANSCRIÇÃO DE UMA AULA REALIZADA NO 1º BIMESTRE

(Gravação de 11 min. e 50 seg. da aula realizada em 11/04/08)

Contexto: os alunos acabaram de copiar o texto “*An opinion from Kenia*” e o professor formulava questões em português para os alunos anotarem em seus cadernos, explicando como deveriam proceder para respondê-las.

PD: Depois que vocês terminarem de copiar eu vou passar algumas questões em português.

[*todos em silêncio*].

PD: A primeira pergunta: Qual é o tema central do texto? / É pra anotar as questões que estou ditando.

A1: Deixa quantas linhas?

PD: Acho que umas duas linhas seja o suficiente.

As: (...)

PD: Segunda, que tipo de texto é esse?

A2: Escrito!

PD: Que tipo de texto é esse?

A3: Inglês [*risos*].

A4: Uma linha?

PD: Três linhas por aí, ou então copiam na sequência e depois responde. A questão número três: o texto menciona pessoas, ponto, quem são elas?

As: São mulheres, porque ele falou elas.

PD: Não, eu estou falando de pessoas, as pessoas, feminino. E a quarta

A5: Quantas linhas?

PD: Acho que umas três, quatro linhas / A quarta, onde vivem as pessoas que são mencionadas.

As: Como? O que?

PD: Onde vivem as pessoas que são mencionadas?

A2: Numa casa

A1: O que?

PD: Que são mencionadas?

A1: Aqui.

A6: Então o professor está falando que tem pessoas //.

PD: É / só / antes de dar um tempinho pra vocês responderem aí, eu só quero fazer uma sondagem com vocês o seguinte / como / em português, vocês já estudaram os diferentes tipos de texto que existem ou não?

As: Não

PD: Vamos ver o que vocês / eu sei que vocês sabem a resposta, eu só quero ver o que

é que vocês lembram pra comentar. Que tipo de texto que vocês conhecem?

A2: Narrativo

PD: Narrativo e o que mais?

AS: Informativo

PD: Texto informativo e o que mais?

A7: Só

A2: Texto escrito e só.

PD: Texto escrito / qual seria o contrário, outro tipo de texto.

A8: Transparente.

PD: Não, se existem textos escritos, é sinal que existem outros...

A9: Informativo

PD: Sim, também.

A2: Existem figuras.

PD: Mas qual seria o oposto ou diferente de um texto escrito?

As: Narrado.

PD: Mas o narrado também é escrito.

A2: O não escrito, que não foi inventado.

PD: O não escrito, que é o mesmo que...

As: Falado.

PD: Falado, isso / o que é mais, é deles, outro / é /.

As: (...)

PD: É isso que eu estou resgatando com vocês pra depois vocês responderem. Quando fala em texto, o que vem na mente de vocês?

A10: Um monte palavras

PD: isso, vem a mente de vocês um monte de palavras. E será que uma ilustração, uma fotografia poderia ser considerada uma texto?

As: Sim.

As: Não.

PD: Sim ou Não?

As: Sim

PD: Sim, então poderia, então eu só estou resgatando isso com vocês / pra gente lembrar a proximidade de texto //

As: (...)

PD: Responder em português. (...) Calma, calma, calma. / Eu já explico as perguntas, só deixa eu resgatar uma pergunta. / O que mais? Quais são as outras formas de texto que vocês conhecem?

A5: Um bilhete.

PD: Um bilhete é um texto?

A11: Uma carta.

A12: Recado.

A13: Jornal.

PD: Uma carta é um texto? Recado, jornal.

As: Éeeee!! / Jornal.

A14: Revista.

A15: Pela televisão, pela Internet.

PD: Ah legal / um livro, uma publicação. O que mais que vocês se lembram?

As: A televisão.

A16: O celular.

PD: Ah, mensagem de celular também é um texto.

As: mensagem de *orkut*.

PD: Recado do *orkut* é um texto também.

As: (...)

PD: (...) Vocês falando ao mesmo tempo ninguém entende nada....Pronto? (...) As perguntinhas eram só pra lembrar e ver o que trariam de informações aí. Não dá pra explicar se o pessoal estiver conversando. Eh... o que eu estou pedindo pra vocês fazerem agora é antes de fazer um trabalho maior com o texto...(meninas é pra vocês que eu estou explicando) antes de fazer um trabalho maior com o texto, nós vamos responder essas quatro perguntas que foram passadas e até o Felipe colocou o seguinte como a gente vai conseguir responder se está tudo em inglês? Quando a gente olha num texto, pra fazer a leitura de um texto, não é só ler as palavras, a gente tem que fazer o que, tentar, olhar título do texto, olhar quando temos um texto que tem ilustrações, temos que olhar as ilustrações, olhar tudo que aparece de informação, que tudo isso é um tipo de leitura e ajuda a gente compreender um texto e muitas vezes ajuda a compreender o tema de um texto...saber onde esse texto foi publicado, quem faz a leitura dele, enfim, tudo isso ajuda na compreensão. O que eu quero de vocês é, então, usando esse conhecimento que vocês já colocaram aí pra mim, olhando aqui, olhando as palavras que vocês conhecem do texto, tentar identificar o que que vocês acham, qual que vocês acham que seja o tema central do texto, quer dizer, o assunto, sobre o que que o texto está falando. Certo? Isso na questão número um. Na questão número dois, que tipo de texto é esse? Tudo isso, as questões que vocês foram colocando, falando pra mim ajudam a responder. Olhando o texto aqui, que tipo de texto vocês acham que seja esse texto aqui?

A2: Informativo

PD: Pode ser, eu vou deixar que vocês respondam. [*PD pede silêncio*]. A questão / Tem gente conversando ao mesmo tempo e depois vai pedir pra repetir. A questão número três ela pergunta / pergunta o seguinte: o texto menciona pessoas, quem são essas pessoas? Quer dizer //.

A2: Garotos, garotas.

PD: Isso legal / Não é só, pra falar de pessoas não significa apenas quando tem nomes de pessoas, existem outras formas de se referi a pessoas.

A2: Da Maria, ó.

PD: É isso que eu quero que vocês olhem no texto quem são essas pessoas que são

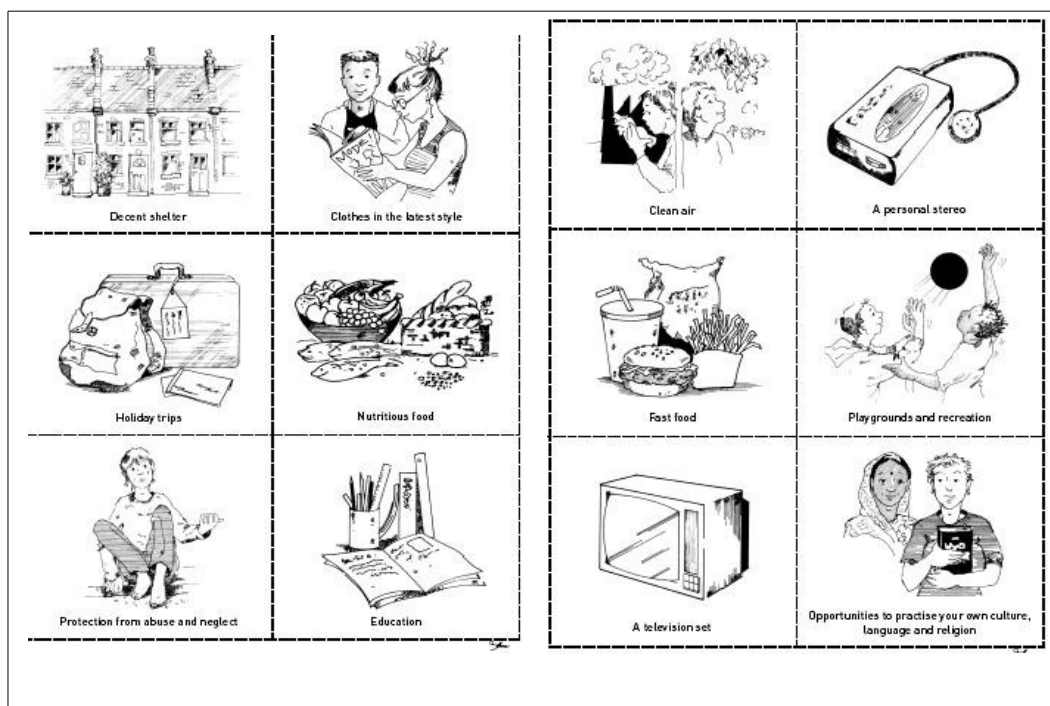
mencionadas. Depois, de localizar isso daí, eu vou pedir pra vocês olharem também o seguinte, onde vivem essas pessoas que são mencionadas no texto.

A2: No Kenya. Em Nairobi, no Kenya!

PD: Eu tenho certeza que vocês ao olhar pro texto, vão descobrir. Ok? Dois minutinhos pra responder.

APÊNDICE 3 - TEXTOS DO 1º BIMESTRE

A) Texto 1: Cartões



A) Texto 2: “Defining wants and needs”

DEFINING WANTS AND NEEDS

There is a difference between wants and needs. Needs are things which keep us healthy and relatively happy, such as food, clothing, heat, housing, education and medication. Wants are things which are not essential, but which we would like, such as holidays, televisions, cosmetics, sweets or fashionable clothes.

In many places around the world, people are surrounded by shops selling exciting things and bombarded by advertisements encouraging them to buy more things. These influences and other social pressures, such as fashion, can force people into accepting cars, televisions, mobile phones as the necessities of modern life. The widespread availability of cash points, credit cards and specialist, shopping centres has made spending money easier than ever.

Peace Child Publication: Sustainable Human Development by Evans Brothers Limited and Peace Child International, 2002.

C) Texto 3: “*An opinion from kenya*”**AN OPINION FROM KENYA**

Maria has lived all her life in Kibera, a slum in Nairobi, Kenya. She has all the usual household chores to perform but still manages to go to school. Her ambition is to stay there, and eventually to work with computers.

‘Sometimes parents don’t seem interested in their daughters being at school, so they don’t pay much attention to what we do. They say girls are not the same as boys. Girls get married and don’t contribute to the family income. Boys get work and help provide for the family. We know that nowadays many girls do help with family expenses, but the feeling is still there amongst parents that a girl’s education is less important.

‘I think education for girls is important because without a school certificate there’s no job at all. But often it is harder for girls as they don’t have time for revision. A girl is always being sent for water, sent to the shop, sent to wash dishes, sent here and there, while a boy sits revising. Girls can’t even do their homework. When we try, we are disturbed. You know there is a shortage of water in Kibera. Girls are sent to find it, however far they have to go. Boys never willingly collect water.’

Adapted from <http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/controversial_issues/downloads/teaching_controversial_issues.pdf>

APÊNDICE 4 - TEXTOS DO 2º BIMESTRE

A) Texto 1: *"The story of goldilocks and the three bears"*

The story of Goldilocks and the Three Bears

Once upon a time, there was a little girl named Goldilocks. She went for a walk in the forest. Pretty soon, she came upon a house. She knocked and, when no one answered, she walked right in.

At the table in the kitchen, there were three bowls of porridge. Goldilocks was hungry. She tasted the porridge from the first bowl.

"This porridge is too hot!" she exclaimed.

So, she tasted the porridge from the second bowl.

"This porridge is too cold," she said

So, she tasted the last bowl of porridge.

"Ahhh, this porridge is just right," she said happily and she ate it all up.

After she'd eaten the three bears' breakfasts she decided she was feeling a little tired. So, she walked into the living room where she saw three chairs. Goldilocks sat in the first chair to rest her feet.

"This chair is too big!" she exclaimed.

So she sat in the second chair.

"This chair is too big, too!" she whined.

So she tried the last and smallest chair.

"Ahhh, this chair is just right," she sighed. But just as she settled down into the chair to rest, it broke into pieces!

Goldilocks was very tired by this time, so she went upstairs to the bedroom. She lay down in the first bed, but it was too hard. Then she lay in the second bed, but it was too soft. Then she lay down in the third bed and it was just right. Goldilocks fell asleep.

As she was sleeping, the three bears came home.

"Someone's been eating my porridge," growled the Papa bear.

"Someone's been eating my porridge," said the Mama bear.

"Someone's been eating my porridge and they ate it all up!" cried the Baby bear.

"Someone's been sitting in my chair," growled the Papa bear.

"Someone's been sitting in my chair," said the Mama bear.

"Someone's been sitting in my chair and they've broken it all to pieces," cried the Baby bear.

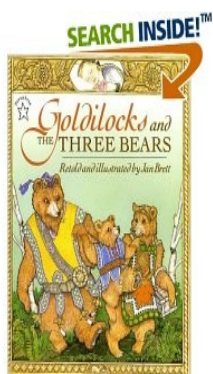
They decided to look around some more and when they got upstairs to the bedroom, Papa bear growled, "Someone's been sleeping in my bed,"

"Someone's been sleeping in my bed, too" said the Mama bear

"Someone's been sleeping in my bed and she's still there!" exclaimed Baby bear.

Just then, Goldilocks woke up and saw the three bears. She screamed, "Help!" And she jumped up and ran out of the room. Goldilocks ran down the stairs, opened the door, and ran away into the forest. And she never returned to the home of the three bears.

B) Texto 2: Capa do livro *“The story of goldilocks and the three bears”*.



APÊNDICE 5 - TEXTOS DO 3º BIMESTRE

A) Música “*Last Kiss*”

- 1) Você vai ouvir uma canção de Pearl Jam. Na sua opinião, de que forma as figuras a seguir podem ser relacionadas a ela? Tente escolher uma palavra que melhor descreva cada figura:
 2) Enquanto você ouve a canção, complete os espaços em branco com as palavras sugeridas:

LAST KISS

by Pearl Jam - Composição: Wayne Cochran

1. Oh where, oh where can my baby be?
2. The Lord took her away from me.
3. She's gone to heaven, so I've got to be good,
4. So I can see my baby when I leave this world.

ahead	far	dead	last
glass	night	car	right

- 5.
6. We were out on a date in my daddy's _____,
7. we hadn't driven very _____.
8. There in the road, straight _____,
9. a car was stalled, the engine was _____.
10. I couldn't stop, so I swerved to the _____.
11. I'll never forget, the sound that _____
12. the screaming tires, the busting _____,
13. the painful scream that I-- heard _____.
- 14.

15. Oh where, oh where can my baby be?
16. The Lord took her away from me.
17. She's gone to heaven, so I've got to be good,
18. So I can see my baby when I leave this world.
- 19.

kiss	eyes	tight
night	around	said
while	missed	down

20. When I woke up, the rain was pouring _____.
21. There were people standing all _____.
22. Something warm flowing through my _____,
23. but somehow I found my baby that _____.

I lifted her head, she looked at me and _____,
 "Hold me darling just a little", _____
 I held her close, I kissed her--our last _____.
 I'd found the love that I knew I had _____.
 Well now she's gone, even though I hold her _____.
 I lost my love, my life-- that _____.

Oh where, oh where can my baby be?
 The Lord took her away from me.
 She's gone to heaven so I've got to be good,
 So I can see my baby when I leave this world.

3) Responda as perguntas a seguir de acordo com a letra da canção/música.

a- O que aconteceu com ele e com a sua namorada?

b- O que aconteceu quando ele acordou?

4) Com base no exemplo, escreva uma frase em inglês dizendo o que você achou da letra da música.

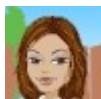
Example: I think it's a very sad song because it talks about death.

B) Texto “War”

War
Cruel and evil
Destroying rapidly
Like a fighting lion
If only they could live in peace
By Emily Oram
St. Bede's School, 2002

APÊNDICE 6 - TEXTOS DO 4º BIMESTRE

A) Texto 1 “List five examples of: stereotyping and discrimination?”



BLOG by

*~Lroxur...

Stereotyping... It's like discriminating against a whole group of people... Like, all black people are bad. Thats not true but thats what some people believe... or, All rich people are snobs..All blondes are dumb, all popular students are mean, all gothic people are scary.. It's like that.. you could just make some up! Religion and race are big in discrimination as well... Hope that helps!

Disponível em: <<http://au.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080419134622AAF3INa>>. Acesso em: 17 out. 2008.

B) Slides do texto “*Blame it on Lisa*”



APÊNDICE 7 - ATIVIDADES DO 1º BIMESTRE

A) Atividade avaliativa referente ao texto “*An opinion from Kenya*”.

A. Leia o texto “**AN OPINION FROM KENYA**” e responda as atividades que seguem:

- 1) Qual é o tema central do texto?
- 2) Que tipo de texto é esse?
- 3) Quem é o(a) personagem principal mencionado(a) no texto?
- 4) Onde vive?
- 5) O que faz?
- 6) Qual é o maior desejo da personagem?

7) Leia as frases destacadas no texto e comente a opinião de Maria em relação ao tema do texto.

8) Como é a vida de Maria? Qual é a sua rotina?

9) Existe uma semelhança entre a situação apresentada no texto e a sua? Comente.

B. Com base no texto, preencha a tabela:

Maria's view of girls' education	Maria's view of boys' education

C. Usando o seu conhecimento e as suas experiências, responda as questões que seguem. (Use o verso desta página ou anexe uma folha com as suas respostas).

- 1) Você lembra outras situações nas quais é mais difícil para as meninas estudarem do que para os meninos? Comente.
- 2) Você acha que a opinião de Maria com relação à educação para meninas e meninos é uma realidade para todas as famílias? Justifique.
- 3) Como você enquanto menino / menina percebe os papéis exercidos por homens e mulheres?
- 4) Você acha que homens e mulheres têm as mesmas oportunidades no mercado de trabalho, na educação, etc? Comente.
- 5) Você acha que vida e a rotina das mulheres mudam depois que elas têm filhos? Comente.

D. Produção escrita.

Para falar da importância da educação para as meninas, Maria usa a seguinte frase: “I think education for girls is important because without a school certificate there's no job at all”. Escreva uma frase falando porque a educação é importante (ou não) para você.

B) Atividade avaliativa referente ao texto “*An opinion from Kenya*”.

Você vai ler, a seguir, quatro depoimentos (**textos A, B, C, D**) de crianças de diferentes partes do mundo relatando um pouco de suas vidas. Com base na leitura, responda as questões que seguem:

Text A

“Because my family lived so far from the health centre when I was a young child, I was never vaccinated. Now I am 8 years old and I have polio”.

Text B

“My brothers go to the local school, but I am the only daughter. My family needs me to help out with work in our home, so I cannot go to school. I am 7 years old”.

Text C

“I am 16 years old and I go to school every day. When I get home, I help in my parents’ shop until the evening. Then I eat dinner, wash the dishes, and look after my younger brother and sister while my parents finish their work in the shop. After the younger children go to sleep, I try to do my homework, but usually I am too tired and I just fall asleep”.

Text D

“I am 9 years old, and my family doesn’t have much money. We live in two small rooms; we have to carry our water from a well a kilometer away. The houses in our village don’t have indoor toilets, so we use a pit in the ground at the end of our street”.

Disponível em: <<http://www.unicef.ca/portal/Secure/Community/502/WCM/EDUCATION/assets/pdf/EngRightsKit02.pdf>>. Acesso em: 19 abril 2008.

A- Responda as questões de **1 a 4** com base no depoimento do texto **B**:

Qual é a rotina da criança do depoimento B? _____

Qual é a sua idade? _____

Quem está narrando o texto é um menino ou uma menina? Que palavra(s) levou você a concluir isso? _____

Em sua opinião, a criança do depoimento faz o mesmo que outras crianças na sua idade normalmente fazem? Justifique sua resposta. _____

B- Leia, no quadro abaixo, uma lista contendo alguns desejos e/ou necessidades que uma pessoa pode ter. Relacione cada item com os depoimentos das crianças, escrevendo, na segunda coluna, as letras que identificam os textos A, B, C ou D.

DESEJOS E/OU NECESSIDADES	
Health care	
Education	
Playgrounds and recreation	
Nutritious food	
Money to spend as you like	
Decent shelter	
Clean water	

APÊNDICE 8 - ATIVIDADES DO 2º BIMESTRE

A) Atividade avaliativa referente ao texto "*The Goldilocks and the three bears*" .

Creating a **HEADLINE** to the article

A. The reporter interviews people and observes events to answer the questions Who, What, When, Where, Why and How. Reporters call these questions the 5 W's + 1 H and try to include them in each news story. In pairs, you should act as the reporter and the other should act as a bear. The reporter should interview the bear to discover the answer to each of the 5 W's + 1:

1. Where does the story happen?

2. When does the story happen?

3. Who was there?

4. What was she doing there?

5. What did happen with her when she was walking?

6. What did she do first?

7. What did she do after then?

8. What did she do next?

9. What did happen when she was sleeping?

10. How did they know that someone had been at their home?

11. What the three Bears decide to do?

12. What did happen in the final?

13. What did happen with Goldilocks?

14. Why did Goldilocks eat their porridges?

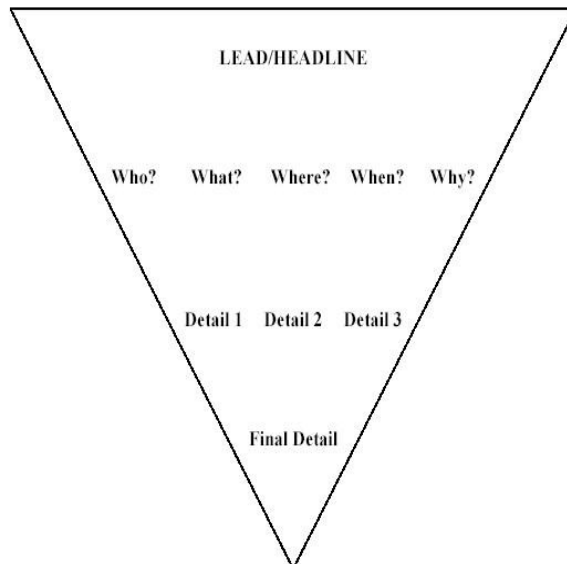
15. Why did she lie down in the Three Bears' beds?

16. Why did Goldilocks get in the Three Bears' house?

B. Insert the words *first*, *next*, *then*, *in the final* into the text.

C. Create a *HEADLINE* to the article.

D. Illustrate a picture related to the story.



APÊNDICE 9 - ATIVIDADES DO 3º BIMESTRE

A) Questões para a problematização do tema

In pairs, choose two of the following questions and discuss them.

- a) What are the roles and the importance of poetry and literature in our society? How do they affect the way we see the world?
- b) Are there good and bad poems? Who decides what is better and what is worse? What makes you like or dislike a poem?
- c) Are literary texts better than non-literary texts? Why do you think so?
- d) Do you know any poet from your hometown? Is he/she well-known? Why is he/she famous/unknown?
- e) Why are some poets considered regional and others universal?
- f) What are some difficulties poets find in making a living on poetry? Where do these difficulties come from?

B) Questões para a problematização do texto “War”

1. Que tipo de texto é esse? Quem é a autora? Quando ele foi produzido?
2. Em que lugares esse tipo de texto circula?
3. Qual é o título do texto? E o seu significado?
4. Como é a guerra para a autora do texto? Com o que ela compara a guerra? Você concorda com essa comparação?
5. Qual é o desejo da autora? E o seu, em relação à guerra?
6. Como é a destruição da guerra, segundo o texto?
7. De acordo com o texto, é possível concluir se a autora está envolvida em guerras. Por quê? Justifique sua resposta.

C) Instruções para a elaboração do poema

INSTRUCTIONS FOR A POEM

1. On the first line, write a NOUN of your choice.
2. On the second line, write TWO ADJECTIVES joined by AND to describe this noun.
3. On the third line, write a VERB in the -ING form and an ADVERB to describe this noun in action.
4. Start the fourth line with LIKE or AS, followed by a comparison/metaphor related to the previous lines.
5. Start the seventh line with IF ONLY followed by a WISH.

D) Atividade avaliativa

1. Qual é o tema do poema?

2. Que qualidades foram atribuídas ao tema (assunto) que foi problematizado no poema?

3. Com o que é comparado o tema?

4. Qual é a ação atribuída ao tema? De que maneira ela acontece?

5. Qual é o desejo do autor em relação ao tema do poema? E o seu?

E) Exercícios envolvendo uso de adjetivos e advérbios

Everyone likes an _____ person. () honest () honestly

Bob wasn't thinking _____. () clear () clearly

That is a _____ animal. () real strange () really strange

Sara sings _____ well. () relative () relatively

You speak English _____. () very well () very good

Your English is _____. () very well () very good

The police _____ inspected the car. () complete () completely

The police made a _____ inspection of the car. () complete () completely

APÊNDICE 10 – ATIVIDADES DO 4º BIMESTRE

A) Questões para leitura do texto “*List five examples of: stereotyping and discrimination?*”

ANSWER THE QUESTIONS:

- 1- Que tipo de texto é esse? Aponte frases do texto que justifiquem algumas das características específicas desse tipo de texto.
 - 2- Qual é o título do texto? E o seu significado?
 - 3- Qual o conceito de estereótipo para a autora do texto?
 - 4- Quais são os estereótipos exemplificados por ela?
 - 5- Na sua opinião, qual a diferença entre estereótipo e discriminação?
 - 6- Escreva o sentido em português das frases retiradas do texto, destacando as palavras em itálico:
- a) *Like*, all black people are bad (_____)
- b) It's *like* that...you *could* just make some up! (_____)

B) Questões para leitura do texto “Blame it on Lisa”

“BLAME IT ON LISA” EPISODE

Stereotypes about Brazil on the Simpsons' view

1. Why do you think people want to come to Rio?
2. What places do you think tourists want to visit in Rio?
3. What do you think tourists want to do in Rio?
4. How do you think non-Brazilian people view Brazil?
5. How do you view Brazil?
6. What's your opinion about stereotypes?
7. Para responder as questões acima, em inglês, você pode utilizar as expressões do quadro:


I think...

In my opinion...


I guess....

I could observe in the film some stereotypes about Brazil like....

APÊNDICE 11 – AMOSTRA DE ATIVIDADE PRELIMINAR À PRODUÇÃO TEXTUAL SOBRE ESTEREÓTIPOS

	Nome: Patrícia	VALOR: <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">20</div>
	Disciplina: Língua Inglesa	NOTA: <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">20</div>

List five examples of: stereotyping and discrimination?

BLOG by 

Stereotyping... It's like discriminating against a whole group of people... Like, all black people are bad. That's not true but that's what some people believe... or, All rich people are snobs... All blondes are dumb, all popular students are mean, all gothic people are scary... It's like that.. you could just make some up! Religion and race are big in discrimination as well... Hope that helps!

Disponível em: <<http://au.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080419134622AAF31Na>>. Acesso em: 17 out. 2008.

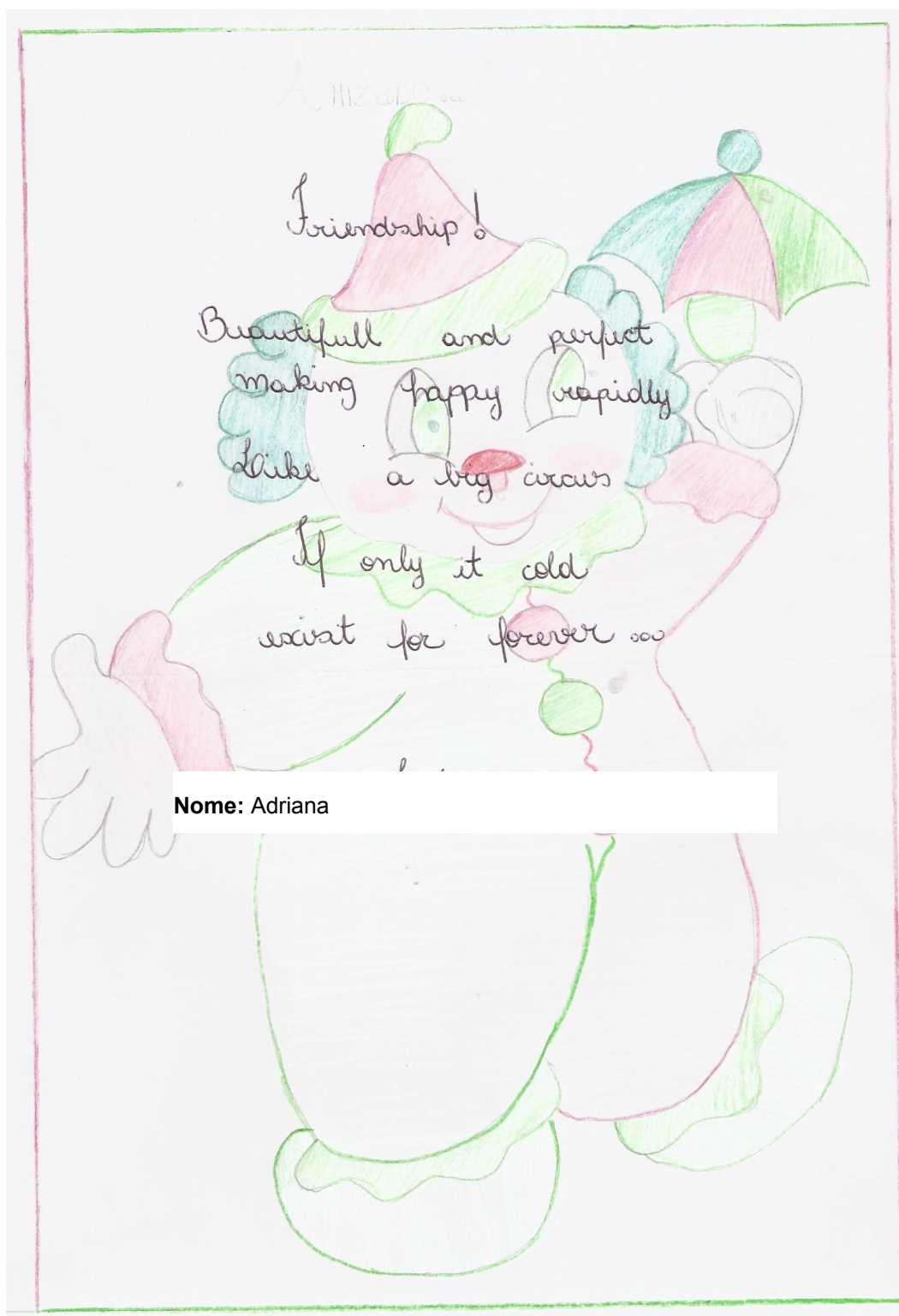
ANSWER THE QUESTIONS:

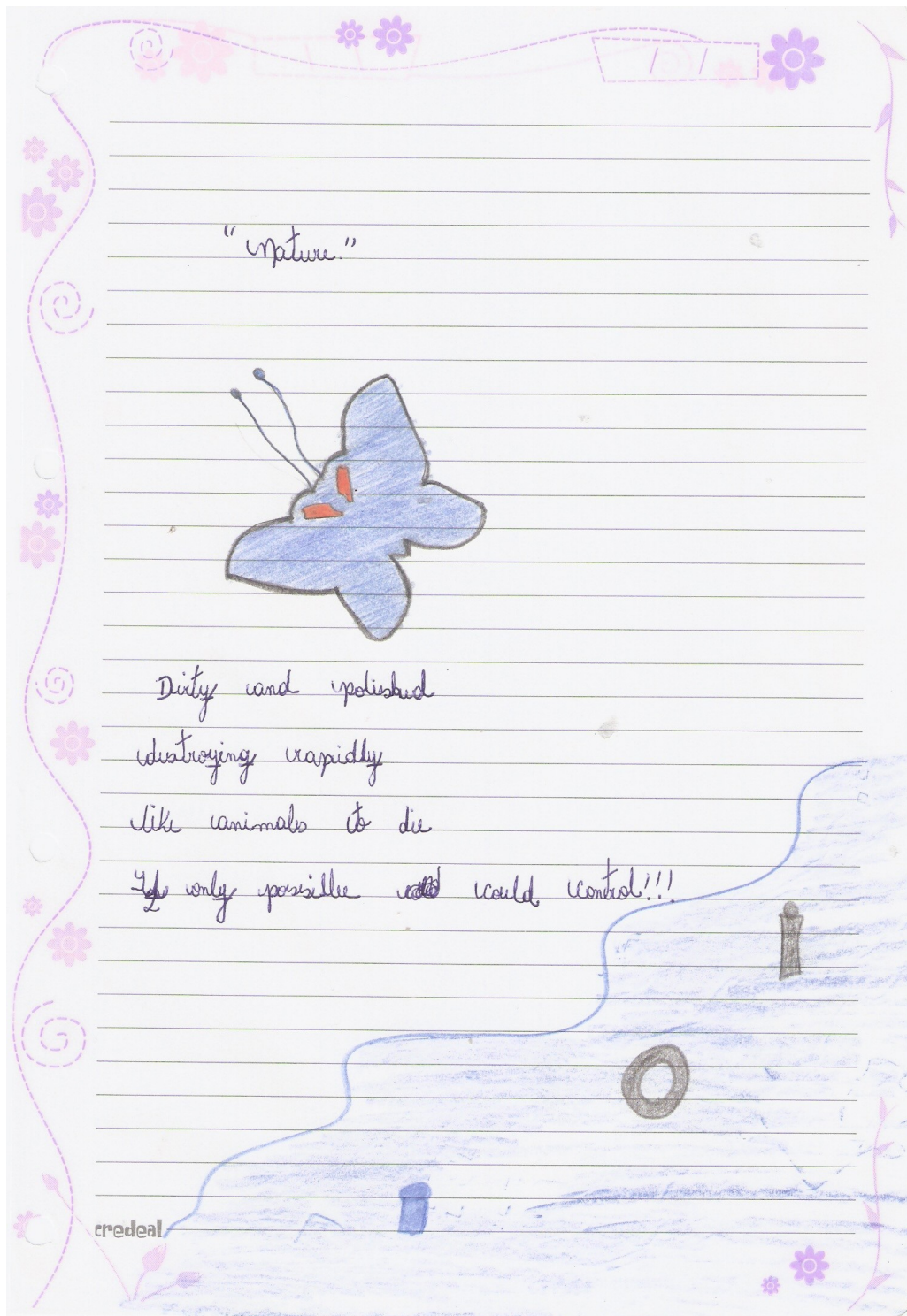
1. Que tipo de texto é esse? Aponte frases do texto que justifiquem algumas das características específicas desse tipo de texto.
2. Qual é o título do texto? E o seu significado?
3. O que é estereótipo para a autora do texto?
4. Quais são os estereótipos exemplificados por ela?
5. Você saberia dizer qual a diferença entre estereótipo e discriminação?
6. Escreva o sentido em português das frases retiradas do texto, destacando as palavras em *italico*:
Like, all black people are bad (*Como todas as pessoas negras são ruins*)
It's like that..you could just make some up! (*Desse jeito você pode fazer alguns acima*)

Respostas:

- ① Blog, It's like discriminating a whole group of people.
- ② Lista de 5 exemplos de estereótipos e discriminação?, acho que a autora quis mostrar as diferenças entre os 2, a partir do título.
- ③ Para ela estereótipos é como uma discriminação, onde as pessoas não se respeitam, não são verdadeiras...
- ④ ... or, All rich people snobs... All blondes are dumb, all popular students are mean, all gothic people are scary.
- ⑤ Eu acho que estereótipos é uma forma de julgar a pessoa sem conhecê-la direito, e discriminação é como você saber que a pessoa é, e rejeitá-la por isso.
- ⑥ (*Como todas as pessoas negras são ruins*)
 (*Desse jeito, você pode fazer alguns acima*)

APÊNDICE 12 - POEMAS





APÊNDICE 13 - AUTO-AVALIAÇÃO

Avalie as aulas de Inglês do ano letivo de 2008

Em 2008, estudei na (☒) 8ª A () 8ª B () 8ª C () 1ª série do Ensino Médio

1. Quanto aos **assuntos** discutidos nas aulas:

- a) Gostei de _____
b) Não gostei de _____

2. Extensão

- a) dos textos: [☒] tamanho adequado [] extensas demais
b) das atividades: [] tamanho adequado [] extensas demais
c) da discussão sobre os temas da aula: [] tamanho adequado [] extensos demais
d) das atividades avaliativas: [] tamanho adequado [] extensos demais

Comente: _____

3. Em relação às avaliações do professor Dirceu:

- [] fiquei satisfeito porque: _____
[] não fiquei satisfeito porque: _____

4. Sobre a sua participação nas aulas e discussões: Participei em:

- [] todas [] quase todas [] algumas [] nenhuma

Justifique: _____

Avalie a sua aprendizagem em língua inglesa

5. Em sua opinião, quais as atividades que mais contribuíram para sua aprendizagem na 8ª série? Por quê?

- a) _____
b) _____
c) _____
d) _____

6. Cite 5 "coisas" novas que você aprendeu na 8ª série.

- a) _____
b) _____
c) _____
d) _____
e) _____

7. Faça uma reflexão da experiência (estudo da língua inglesa):

a). Como aluno/a

b). Como pessoa

8. Se houver mais alguma informação que você queira nos dar, por favor use livremente o espaço abaixo.

Agradecemos sua contribuição

Professor Dirceu José de Paula
Professora Eliana S. G. Edmundo

Nas questões que seguem, propomos questões para que você nos diga como acredita que deveria ser o ensino de inglês.

1. Qual atividade, das relacionadas abaixo, você considera mais produtiva?
A - () repetir depois do professor
B - () lições propostas para casa
C - () exercícios individuais em sala
D - (X) atividades em grupo em sala
2. Com relação a leituras de livros e/ou textos em Inglês (extra-classe), você normalmente
A - (X) lê e procura as palavras que não sabe em um dicionário
B - () lê e procura entender o contexto, mesmo que não conheça todas as palavras
C - () não lê
3. Para você, as tarefas sugeridas para casa, prioritariamente
A - (X) são necessárias e as faço, pois ajudam a fixar o conteúdo aprendido em sala
B - () são necessárias, mas não as faço por falta de tempo
C - () não são necessárias, por isso não as faço
4. Em que situação você se sente mais inseguro
A - (X) teste oral em inglês com o professor
B - () teste escrito
C - () apresentação oral em inglês aos colegas
D - () não me sinto inseguro nas situações de avaliação
5. Qual a sua opinião sobre os testes (escritos e orais) de avaliação?
A - (X) são necessários para avaliar o progresso dos alunos
B - () são necessários porque forcem o aluno a estudar
C - () não são necessários, pois deixam os alunos muito nervosos
6. Com relação aos erros cometidos nas atividades em aula e nas avaliações, você gostaria que
A - () fossem apontados quando acontecessem
B - (X) a correção aparecesse no meio de um exemplo, oportunamente
C - () fosse repetida a maneira correta, sem apontar o erro
D - () não fossem corrigidos
7. Que atividades você considera mais necessária?
A - (X) leitura de textos
B - () explicação de tópicos de gramática
C - () exercícios gramaticais
D - () produção de textos
8. Para você, o professor, em sala
A - () deve falar somente em inglês
B - (X) deve falar em inglês e traduzir quando solicitado
C - () deve falar somente em Português
9. Quando o professor fala em Inglês, você
A - (X) sente-se revoltado quando não entende o que ele diz
B - () gosta, pois acha importante acostumar-se a ouvir a língua o máximo possível
10. Os alunos, em sala
A - () devem ser "forçados" a falar inglês desde os níveis iniciais
B - (X) devem falar Inglês apenas quando sentirem-se seguros

APÊNDICE 14 – CORRECTION CODE

CORRECTION CODE

Below is a list of codes and symbols used to indicate errors in your written work.

Below is a list of codes and symbols used to indicate errors in your written work.

1. Verb form	vf	e.g. He <u>like</u> reading books.
2. Wrong word: inappropriate or incorrect regularly.	ww	e.g. I <u>make</u> my homework
3. Grammar	gr	e.g. <u>It's</u> tail is black.
4. Singular/Plural	s/p	e.g. They are <u>beautifuls</u> girls.
5. Word order	wo	e.g. I <u>usually am</u> late.
6. Word/something missing weekend.	^	e.g. They go São Paulo every weekend.
7. Leave out hospital.	()	e.g. The Mary works at the hospital.
8. Punctuation	p	e.g. . , ? ! ...
9. Capitalization	c	e.g. He is <u>brazilian</u> .
10. Spelling	*	e.g. She eats an <u>aple</u> * every day.
11. Meaning not clear	M?	
12. New paragraph	//	
13. Both are possible/a suggestion	{	
14. Ask teacher for clarification	A?	
15. Rewrite	RW	
16. Thinking in Portuguese	port	e.g. I <u>pretend</u> to go to London.
17. Good use of language.	✓	
18. Very good use of language.	✓✓	
19. Common mistake	○	e.g. responsibility

APÊNDICE 15 – QUESTÕES PARA SONDAGEM SOBRE EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DE LI

1. Como você avalia as aulas de LI que você teve nos últimos anos?
2. Quais são as suas expectativas em relação ao estudo de LI nesse ano letivo?
3. Quais são as condições ideais para que as suas expectativas sejam alcançadas?
4. Aponte sugestões de atividades e/ou assuntos que você gostaria que fossem contemplados nas aulas de LI?